

Studienseminar für Lehrämter an Schulen Paderborn I  
Seminar Sonderpädagogik

Schriftliche Hausarbeit gem. § 33 OVP vom 11.11.2003

Konzeptuelle Überlegungen für den Einsatz von Spielen  
als diagnostisches Mittel im Rahmen des Gemeinsamen  
Unterrichts in der Primarstufe

-Original-

Vorgelegt von: Carmen Spies

Erstgutachter: Bernhard Stüve

Bad Lippspringe, den 06.06.2006

## **Inhaltsverzeichnis**

|          |  |              |
|----------|--|--------------|
| <b>1</b> | <b>Einleitung</b>  | <b>S. 1</b>  |
| <b>2</b> | <b>Definitionsversuche des Spielbegriffs</b>   | <b>S. 3</b>  |
| <b>3</b> | <b>Zur Spielentwicklung des Menschen</b>   | <b>S. 5</b>  |
| 3.1      | Das Explorationsspiel  | S. 5         |
| 3.2      | Das Konstruktionsspiel   | S. 6         |
| 3.3      | Das Phantasiespiel   | S. 6         |
| 3.4      | Das Rollenspiel  | S. 7         |
| 3.5      | Das Regelspiel   | S. 8         |
| <b>4</b> | <b>Zur Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung</b>  | <b>S. 9</b>  |
| <b>5</b> | <b>Spiel als diagnostisches Mittel</b>   | <b>S. 9</b>  |
| 5.1      | Vorbemerkungen   | S. 9         |
| 5.2      | Zur pädagogischen Diagnostik   | S. 11        |
| 5.2.1    | Aspekte diagnostischen Handelns  | S. 11        |
| 5.2.2    | Verhaltensbeobachtung  | S. 12        |
| 5.2.2.1  | Arten der Beobachtung  | S. 12        |
| 5.2.2.2  | Die Systematisierung von Beobachtungen   | S. 12        |
| 5.2.2.3  | Die Protokollierung von Beobachtungsergebnissen  | S. 13        |
| 5.3      | Der systemisch- ökologische Ansatz   | S. 14        |
| 5.4      | Spielmittel und ihre Beurteilung   | S. 14        |
| 5.5      | Das Gesellschaftsspiel als diagnostisches Mittel für den<br>Entwicklungsbereich „Sozialverhalten“  | S. 15        |
| 5.5.1    | Das Regelspiel mit dem Schwerpunkt Gesellschaftsspiel  | S. 15        |
| 5.5.2    | Der Entwicklungsbereich „Sozialverhalten“  | S. 16        |
| 5.5.3    | Die Entwicklungsschwerpunkte des Entwicklungsbereichs<br>„Sozialverhalten“ und die Möglichkeiten ihrer Diagnostik<br>während des Gesellschaftsspiels | S. 17        |
| 5.5.3.1  | Selbst- und Fremdwahrnehmung   | S. 18        |
| 5.5.3.2  | Ich- Identität   | S. 20        |
| 5.5.3.3  | Soziale Empathie   | S. 22        |
| 5.5.3.4  | Regeln und Absprachen einhalten  | S. 24        |
| 5.5.3.5  | Konfliktverhalten  | S. 26        |
| 5.5.3.6  | Kooperationsfähigkeit  | S. 28        |
| <b>6</b> | <b>Abschließende Anmerkungen</b>   | <b>S. 30</b> |

## **Literatur**

## **ANHANG**

### **Anhang A: Diagnosebögen der Entwicklungsschwerpunkte des Entwicklungsbereichs „Sozialverhalten“**

Anhang A1: Diagnosebogen „Selbst- und Fremdwahrnehmung“

Anhang A2: Diagnosebogen „Ich- Identität“

Anhang A3: Diagnosebogen „Soziale Empathie“

Anhang A4: Diagnosebogen „Regeln und Absprachen einhalten“

Anhang A5: Diagnosebogen „Konfliktverhalten“

Anhang A6: Diagnosebogen „Kooperationsfähigkeit“

**Anhang B:** Spielvorschläge für die Diagnostik des Entwicklungsbereiches „Sozialverhalten“

**Anhang C:** Kopien der Internetquellen

### **Schlussversicherung**

## 1 Einleitung

Eine der wichtigsten Qualifikationen des Lehrerberufes ist das große Feld der Diagnostik. Nicht nur als beteiligter Gutachter in einem diagnostischen Verfahren sollte man als Lehrkraft egal welcher Schulform über fundierte Kompetenzen und die Kenntnis geeigneter Mittel auf dem Gebiet der Diagnostik verfügen. Die Situationen, in denen man am häufigsten in diagnostischer Weise tätig werden muss, ergeben sich im unterrichtlichen Alltag. Die Auswahl der Unterrichtsinhalte und die Darreichungsform müssen sich zuerst an den Lernvoraussetzungen der jeweiligen Schüler orientieren. Diese herauszufinden und zu überprüfen ist die diagnostische Aufgabe, die sich jeder Lehrkraft stellt.

Besonders im Gemeinsamen Unterricht sind diagnostische Kompetenzen gefragt, da die Lerngruppe hier so heterogen wie in keiner anderen Schulform ist. Hier lernen Kinder mit und ohne Förderschwerpunkt überwiegend gemeinsam, d.h. sie bearbeiten den gleichen Unterrichtsgegenstand auf ihre individuelle Zugangsweise. Diese Zugangsweise, also die jeweiligen Lernvoraussetzungen, herauszufinden und dem Schüler davon ausgehend das geeignete Material anzubieten ist tägliche Aufgabe der Lehrkraft im Gemeinsamen Unterricht, aber auch in jedem anderen unterrichtlichen Zusammenhang.

Diagnostisch tätig werden kann man auf sehr vielfältige und unterschiedliche Art und Weise: Die Möglichkeiten reichen von einer Eins- zu- Eins- Situation mit dem jeweiligen Schüler mit festgelegtem Testmaterial bis zur nebenbei ablaufenden, nicht- teilnehmenden Beobachtung. Die gesamte Bandbreite der Methodik hat dabei im passenden Kontext ihre Berechtigung und sollte somit zum diagnostischen Repertoire jeder Lehrkraft gehören.

Der Mensch spielt sein ganzes Leben lang, wenn sich auch die Spiele im Laufe seiner Entwicklung verändern. Das Spiel bringt grundlegende Entwicklungen in Gang und hilft in entscheidendem Maße, sie zu vollziehen (s. Kapitel 3 und 4). Somit müssen durch die Untersuchung des Spiels unter bestimmten Voraussetzungen wichtige und diagnostisch relevante Aussagen über den jeweiligen Entwicklungsstand eines Kindes in unterschiedlichen Bereichen möglich sein. Besonders interessant erschien für diese Arbeit der Entwicklungsbereich des Sozialverhaltens. Ein kompetentes Sozialverhalten ist in fast allen Lebenszusammenhängen von größter Wichtigkeit, da sich jedes menschliche Leben im sozialen Zusammenhang vollzieht. Somit sind die Kompetenzen in diesem Bereich als ein zentrales Unterrichtsziel anzusehen. Hierfür wiederum ist eine fundierte Diagnostik aus oben genannten Gründen unverzichtbar.

Das Spiel als diagnostisches Mittel ist aus mehreren Gründen, die sich aus den oben beschriebenen alltäglichen Diagnostik- Situationen einer jeden Lehrperson ergeben, interessant. Kapitel 5.1 wird sich damit näher befassen.

Die konzeptuellen Überlegungen zum Spiel als diagnostischem Mittel vollziehen sich in der vorliegenden Arbeit wie folgt:

Nach der Darlegung von in diesem Zusammenhang relevanten Merkmalen des Spielbegriffs (Kapitel 2) und der Beschreibung der einzelnen Phasen der Spielentwicklung beim Kind (Kapitel 3) werden Aspekte der pädagogischen Diagnostik näher beleuchtet, die beim diagnostischen Einsatz von Spielen wichtig erscheinen (Kapitel 5.2). Anschließend wird das große Feld des Spiels für diese Arbeit eingegrenzt und definiert (Kapitel 5.5.1). Schließlich werden der Entwicklungsbereich des Sozialverhaltens und die Möglichkeiten, diesen durch Gesellschaftsspiele zu diagnostizieren, geschildert (Kapitel 5.5.3). Die Arbeit ist wegen des vorgeschriebenen Umfangs auf einen Entwicklungsbereich und seine Entwicklungsschwerpunkte beschränkt. Sie liefert aber die Möglichkeiten, die dargestellten Überlegungen auf andere Bereiche zu übertragen.

Die Lehrerqualifikationen, die bei der Erstellung dieser konzeptuellen Überlegungen besonders eingebracht wurden, sind:

- 1) **Innovieren**, da sich auf der Basis der bisherigen Veröffentlichungen mit der Weiterentwicklung von Spiel als diagnostischem Mittel und seiner Einsatzmöglichkeiten auseinandergesetzt wird und eigene Gedanken dazu entwickelt werden.<sup>1</sup>
- 2) **Diagnostizieren**, da diagnostische Prozesse das Lehrerhandeln ständig begleiten und sich in dieser Arbeit mit deren Ausdefinierung und Weiterentwicklung beschäftigt wird.<sup>2</sup> (Bei INGENKAMP und LISSMANN lässt sich als Definition zur pädagogischen Diagnostik das Folgende finden: „Pädagogische Diagnostik umfasst alle diagnostischen Tätigkeiten, durch die bei einzelnen Lernenden und den in einer Gruppe Lernenden Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren. [...]“<sup>3</sup> Die Hauptaufgabe der pädagogischen Diagnostik besteht für die Autoren also darin, für den Lernenden die richtigen Entscheidungen zu treffen. Eine Abgrenzung zum Aufgabengebiet der Forschung erfolgt dadurch, dass die Diagnostik sich mit aktuellen pädagogischen Maßnahmen bei einzelnen Lernenden beschäftigt, die Forschung eher mit allgemeinen Zusammenhängen. Die vorliegende Arbeit befindet sich zwischen beiden Gebieten, da zwar mit dem Konzeptbegriff als Basis allgemeingültige und übertragbare Aussagen gemacht werden sollen, dies aber gleichzeitig mit dem Blick auf eine bestimmte Schülergruppe meiner pädagogischen Praxis, also des Gemeinsamen Unterrichts geschieht. Es erscheint daher durchaus gerechtfertigt, das Diagnostizieren als involvierte Lehrerqualifikation zu nennen.)

---

<sup>1</sup> Vgl. Seminarrahmenkonzept (2001), S. 13f

<sup>2</sup> Vgl. Seminarrahmenkonzept (2001), S. 6f

<sup>3</sup> Ingenkamp/ Lassmann (2005), S. 13

## 2 Definitionenversuche des Spielbegriffs

Sucht man in der Fachliteratur nach einer Definition oder klaren Abgrenzung des Spielbegriffes, so findet man lediglich eine Übereinstimmung: „Der einheitliche und von allen wissenschaftlichen Disziplinen anerkannte Spielbegriff liegt nicht vor“<sup>4</sup>. Dieser Umstand hängt damit zusammen, dass das Spiel in seinem Ablauf schwer von anderen Handlungsweisen abzugrenzen ist und jede wissenschaftliche Disziplin auf andere Merkmale Wert legt.<sup>5</sup> Im Rahmen dieser Arbeit scheint es sinnvoll, sich bei der Begriffsannäherung besonders auf die für die Pädagogik, Psychologie und Diagnostik relevanten Merkmale zu konzentrieren.

Als wichtigste Grundzüge und besondere Merkmale des Spiels sind zu nennen:

### 1) **Selbstzweck des Spiels („Handlung um der Handlung willen“<sup>6</sup>) und intrinsische Motivation**

Das Spiel ist eine besondere Art der Handlung, bei der es um die Spielaktivität selbst geht und bei der die Folgen anders als bei einer „Ernsthandlung“ – keine Rolle spielen.<sup>7</sup> Diese als „Flow- Erlebnis“ bezeichnete Spieltätigkeit dient also nur dazu, die Spielerfahrung an sich auszudehnen.<sup>8</sup> Spielen im eigentlichen Sinne ist eine freiwillige Handlung, die aus eigenem Antrieb, aus einer „tätigkeitszentrierten Motivation“<sup>9</sup> heraus, aufgenommen wird.

### 2) **Wechsel des Realitätsbezugs**

Im Spiel wird eine andere Realität konstruiert, die ein besonderes Verhältnis zur sozialen Wirklichkeit hat. Es findet eine Distanzierung vom Alltagsgeschehen statt, eigene Vorstellungen, Ideen und Fantasien werden entwickelt, die sich nahe an der Wirklichkeit befinden können, und die am Ende des Spiels wieder in die Alltagswelt zurückführen.<sup>10</sup> Kinder treten für die Vereinbarungen eines solchen Spielrahmens in Kommunikation miteinander.<sup>11</sup>

### 3) **Selbstbestimmung und Selbstkontrolle**

Im Spiel können besonders Kinder und Jugendliche die soziale Wirklichkeit kontrollieren, was ihnen im Alltag meist noch verwehrt bleibt. Die Motivation dafür, sich in eine Spielaktivität hineinzubegeben, wird wesentlich durch die Erfahrung bestimmt, durch die eigenen Tätigkeiten etwas bewirken und die Umwelt kontrollieren zu können.<sup>12</sup> Dieser Aspekt ist für Menschen mit Förderschwerpunkt aus zwei Gründen von großer Bedeutung: Einerseits erfahren sie sich selbst außerhalb der Spielwelt oftmals nicht als kontrollierenden Faktor, anderer-

---

<sup>4</sup> Heimlich (2001), S. 17

<sup>5</sup> Vgl. Einsiedler (1999), S. 9

<sup>6</sup> Oerter/ Montada (1995), S. 251

<sup>7</sup> Vgl. Oerter (1999), S. 5f

<sup>8</sup> Vgl. Rheinberg (1991), **IN:** Oerter (1999), S. 7

<sup>9</sup> Rheinberg (1989), **IN:** Oerter (1999), S. 6

<sup>10</sup> Vgl. Heimlich (2001), S. 27 und Fritz (1991), S. 85

<sup>11</sup> Vgl. Oerter/ Montada (1995), S. 251 und Fritz, (1991), S. 85

<sup>12</sup> Vgl. Heimlich (2001), S. 29

seits machen sie durch die Kontrolle im Spiel Erfahrungen zur Selbstregulierung, die in der Alltagswelt sehr wichtig sein können.<sup>13</sup>

#### **4) Ordnung und Regeln**

Bei einer bestimmten Form des Spiels, dem Regelspiel (s. Kapitel 3.5), ist die Anwesenheit von Regeln offensichtlich. Aber auch alle anderen Spiele folgen Ordnungen und Regeln. Dazu gehört z. B. die räumlich- zeitliche Begrenzung, ohne die Spiel seinen Reiz verliert.<sup>14</sup> Wygotzki hebt die Bedeutung der Regeln für das Spiel hervor: „Es gibt kein Spiel ohne Verhaltensregeln und ohne ein spezifisches Verhalten des Kindes zu den Regeln“<sup>15</sup>. Damit sind insbesondere Regeln gemeint, die nicht vorher formuliert worden sind, sondern sich im Laufe der Spielsituation ergeben.

#### **5) Wiederholung und Ritual**

Wiederholungen zeigen sich in allen Spieltätigkeiten. Nur durch Wiederholungen werden Festigungen der Erfahrungen und somit ein Ausbau der Fähigkeiten und Fertigkeiten möglich. Durch ihren festgelegten Handlungsablauf und ihr häufiges Auftreten erhalten Wiederholungen häufig Ritualcharakter.<sup>16</sup> Rituale sind von großer Wichtigkeit für den Menschen, da sie aufgrund ihrer bereits feststehenden Wiederkehr Sicherheit und Ordnung vermitteln. Aufgrund der Bedeutung von Ritualen bauen Menschen diese freiwillig in ihr Spiel ein, obwohl dies eine Einschränkung der eigentlich dem Spiel eigenen Handlungsfreiheit bedeutet.<sup>17</sup>

#### **6) Beteiligung der Emotionalität**

Weil das Spiel einen anderen Realitätsbezug hat, kann sich der Spielende in besonderem Maße von seinen Gefühlen, Einstellungen und Stimmungen leiten lassen. Hier werden oft Emotionen eingebracht, die auf der realen Handlungsebene unterdrückt werden.<sup>18</sup>

#### **7) Erleben von Gemeinsamkeit**

Dieses Merkmal kann natürlich nur für die Spiele gelten, die im sozialen Kontext stattfinden und ist somit nicht Bestandteil aller Spielaktivitäten. Innerhalb dieses Kontextes aber ist das Bedürfnis nach Erleben von Gemeinschaft Motivation zur Kontaktaufnahme und zur Durchführung eines gemeinsamen Spiels. Dabei werden soziale Verhaltensweisen wie Empathie und Rollenverständnis gefordert und gefördert.<sup>19</sup>

---

<sup>13</sup> Vgl. Bunk (2004), S. 11 und Kreuser (1996), S. 67

<sup>14</sup> Vgl. Renner (1995), S. 36

<sup>15</sup> Wygotzki (1933), S. 446, **IN:** Oerter (1999), S. 133

<sup>16</sup> Vgl. Bunk (2004), S. 12 und Oerter/ Montada (1995), S. 251

<sup>17</sup> Vgl. Oerter (1999), S. 15ff

<sup>18</sup> Vgl. Pausewang (1997), S. 35

<sup>19</sup> Vgl. Bunk (2004), S. 11

### **3 Zur Spielentwicklung des Menschen**

Ein Kind erschließt sich seine soziale und materielle Umwelt vom eigenen Körper ausgehend durch das Spiel. Das Spiel folgt hierbei einem bestimmten Entwicklungsverlauf, wobei die Fachliteratur bezüglich der unterschiedlichen Spielformen und ihrer Reihenfolge voneinander abweichende Angaben macht. Die folgende Darstellung kombiniert daher die Ausführungen unterschiedlicher Autoren miteinander, wobei einige Neben- und Unterformen des Spiels nicht berücksichtigt werden können, da dies die Möglichkeiten dieser Arbeit übersteigen würde.

Keine der hier dargestellten Spielformen ist als abgeschlossen zu betrachten, wenn die nächste beginnt. Die Entwicklung der einzelnen Formen verläuft vielmehr zeitweise parallel. Auch werden einige Elemente phasenweise miteinander kombiniert und tauchen gleichzeitig auf. Die unter dem jeweiligen Kapitel beschriebene ist als die dominante Spielform zu betrachten und wird als solche beschrieben. Auch über die Altersangaben sind sich die Autoren keinesfalls einig. Die Entwicklung der Phasen ist unter anderem stark von der jeweiligen Umwelt des Kindes abhängig. Die Angaben sind daher nur als ungefähre Richtwerte zu sehen.

#### **3.1 Das Explorationsspiel**

Das auch als Funktions- (BÜHLER), Übungs- (PIAGET) und sensomotorisches Spiel (RENNER) bezeichnete Explorationsspiel setzt im Alter von etwa zwei bis drei Monaten ein, wenn die Kommunikation des Kindes mit den Eltern sich nicht mehr nur auf die Hygiene oder Nahrungsaufnahme beschränkt. Das Spiel wird aus Freude an der Bewegung und an den zufällig bewirkten Veränderungen vollzogen. Die Spieltätigkeit (Wiederholung sinnlicher Wahrnehmungen, kinästhetischer Eindrücke und Lautgebungen) konzentriert sich zunächst auf den eigenen Körper und die Erprobung und Übung seiner Funktionen. Daher wird diese Phase auch als „materialunspezifisch“<sup>20</sup> bezeichnet. Mit Beginn des Greifens (etwa 4. – 6. Monat) werden Gegenstände in das Spiel mit einbezogen, es wird „materialspezifisch“. Dadurch erwirbt das Kind grundlegende sensomotorische Fertigkeiten und Erfahrungen (z. B. Schütteln, Ziehen, Werfen, Aus- und Einräumen, etc.), die aus Lust an der Funktion permanent wiederholt werden. Parallel entwickelt sich die Objektpermanenz, also die Vorstellung, dass Gegenstände unabhängig von der eigenen Handlung vorhanden sind.<sup>21</sup> Das Entwicklungsprinzip der Exploration lässt sich in jeder Spielphase finden, da „Spieltätigkeiten stets mit der Entdeckung und Erforschung von neuen, interessanten und überraschenden Merkmalen der Umwelt in Verbindung stehen“<sup>22</sup>.

---

<sup>20</sup> Schenk- Danzinger (1985), S. 194

<sup>21</sup> Vgl. Schenk- Danzinger (1985), S. 196f und Renner (1995), S. 54f

<sup>22</sup> Heimlich (2001), S. 33

### 3.2 Das Konstruktionsspiel

Das auch als werkschaffendes Spiel (SCHENK- DANZINGER) bezeichnete Konstruktionspiel geht etwa zwischen dem 2. und 3. Lebensjahr aus dem Explorationsspiel hervor und ist auf ein fertiges Produkt hin ausgerichtet. Das Kind muss zuvor drei Stufen durchlaufen haben:

1. die funktional- unspezifische Stufe, bei der Material noch nicht seinem Charakter entsprechend gebraucht wird,

2. die spezifisch- funktionale Stufe, bei der Tätigkeiten wie Einfüllen und Leeren, Bauen von meist horizontalen Reihungen, Rollen und Kneten zum Tragen kommen und

3. das Symbolstadium, bei der Zufallsprodukte des Kindes willkürlich benannt werden. Das Kind macht sich dabei ein Bild des Produkts und entwickelt einen Begriff dafür.<sup>23</sup>

Das Konstruktionsspiel ist dadurch gekennzeichnet, dass das Produkt zunächst geplant und auch genannt, der Plan durchgeführt und zu Ende gebracht wird und das Produkt an einigen prägnanten Merkmalen als das zu erkennen ist, das zu Beginn beabsichtigt war.

Zur Freude an der Betätigung an sich ist nun die Freude am fertigen Produkt hinzugekommen.<sup>24</sup> Der Aspekt der Nachahmung spielt im Konstruktionsspiel eine wichtige Rolle, da Kinder in verschiedenen Variationen die Realität der Erwachsenen imitieren. Dadurch wird nicht nur das Verständnis für kausale Zusammenhänge, sondern auch die Entwicklung der Persönlichkeit voran gebracht. Bedürfnisse, Wünsche und Gefühle werden an den Konstruktionsgegenstand gebunden und somit eingebracht.<sup>25</sup> Fähigkeiten wie die zur Ausdauer, zur Konzentration und zur Wahrnehmung der Zeitperspektive werden weiterentwickelt.

### 3.3 Das Phantasiespiel

In der Literatur findet man für das Phantasiespiel auch die Bezeichnungen Symbol- (PIAGET), Illusions- (BÜHLER), Als- ob- (OERTER/ MONTADA) oder Fiktionsspiel. Die entscheidende Voraussetzung für diese Art von Spiel ist das Bewusstsein des Kindes seiner selbst, das es etwa ab dem zweiten Lebensjahr entwickelt. Am Anfang des Symbolspiels stehen Formen der Nachahmung infolge eingehender Beobachtungen durch das Kind, ohne dass es sich dabei über den fiktiven Gehalt seines Spiels bewusst ist.<sup>26</sup> Über die wiederholte Nachahmung entwickelt und verinnerlicht das Kind eine Vorstellung von einer Handlung, die es dann auf neue Gegenstände und Handlungen übertragen kann.<sup>27</sup> Diese Spielgegenstände und Handlungen werden dann etwa ab dem Ende des zweiten Lebensjahres nach den eigenen Wunsch- und Zielvorstellungen umgedeutet und erhalten eine neue Funktion. So wird z. B. der Sand im Eimerchen als Essen gerührt oder ein großer Regenschirm zum Pferd umfunktio-

---

<sup>23</sup> Vgl. Schenk- Danzinger (1988), S. 182 und Becker, S. 4

<sup>24</sup> Vgl. Schenk- Danzinger (1985), S. 200

<sup>25</sup> Vgl. Renner (1995), S. 76 und Becker, S. 5

<sup>26</sup> Vgl. Fritz (1991), S. 38

<sup>27</sup> Vgl. Bunk (2004), S. 19

niert.<sup>28</sup> Im Phantasiespiel etablieren sich Kinder eine andere Wirklichkeitsebene, eine Ebene, die sie selbst kontrollieren können. Über diese „Simulation“ erweitern „Kinder ihre Ausdrucksmöglichkeiten von Gefühlen und Gedanken in entscheidender Weise“<sup>29</sup>. Gleichzeitig regt das Phantasiespiel die Identitätsentwicklung an, da es mannigfache Möglichkeiten für die Selbstdarstellung bietet. Im Laufe ihrer Entwicklung sind Kinder mehr und mehr in der Lage, ihre „Simulation“ unabhängiger von der wirklichen Welt zu konstruieren. Sie verlieren dabei jedoch nicht die Fähigkeit, zwischen der etablierten und der realen Welt hin- und her zu wechseln. Im Zusammenhang der kognitiven Entwicklungstheorie von PIAGET ist dieses Spiel die Bedingung für die Entwicklung des abstrakten Denkens, da erst die Verwendung von Symbolen die Entwicklung „innerer Vorstellungen“ ermöglicht.<sup>30</sup>

### 3.4 Das Rollenspiel

Das Rollenspiel kann als Ausdifferenzierung des Phantasiespiels gesehen werden. Gut erkennbar ist dies an den von SCHENK- DANZINGER genannten wichtigsten Charakteristika des Rollenspiels: 1. die als- ob- Einstellung, 2. die willkürliche Symbolsetzung oder Umdeutung, 3. die Verlebendigung von Leblosem, 4. die fiktive Verwandlung von Personen und 5. die Nachahmung von Handlungen oder Handlungsabläufen.<sup>31</sup>

RENNER teilt die Entwicklung des Rollenspiels in fünf Phasen ein: Auf das Nachahmungsspiel folgen das einfache, das kollektive, das soziale und schließlich das darstellende Rollenspiel.<sup>32</sup> Im Laufe dieser Entwicklung stellt das Kind zunächst im nachahmenden Spiel Erfahrungen und Verhaltensweisen dar, die es durch symbolische Darstellungen und Handlungen generalisiert. Zu Beginn sind dies Imitationen von Vorbildern, aber noch nicht des eigenen Rollenrepertoires, d.h., das Kind kann sich noch nicht selber imitieren. Gefühlsaspekte einer Rolle werden herausgearbeitet, um anschließend in die Rolle einer fremden Person zu schlüpfen, bevor das Kind Rollen übernimmt, die mit der eigenen Person zusammen hängen. In Gruppen wird zu diesem Zeitpunkt nur scheinbar gespielt, tatsächlich findet ein Parallelspiel statt, bei dem die Kinder nebeneinander herspielen und nur in Dialog mit dem Spielgegenstand treten (kollektives Rollenspiel).<sup>33</sup> Im weiteren Entwicklungsverlauf wird das Rollenspiel weiter ausdefiniert. Es wird nun im sozialen Zusammenhang gespielt, was eine Spielorganisation erfordert. Aushandlungen und Übereinkünfte bezüglich der Spielthemen müssen stattfinden, es muss kooperiert werden.<sup>34</sup>

---

<sup>28</sup> Vgl. Oerter/ Montada (1995), S. 253, Bunk (2004), S. 19 und Pausewang (1997), S. 21

<sup>29</sup> Heimlich (2001), S. 35

<sup>30</sup> Vgl. Heimlich (2001), S. 35

<sup>31</sup> Vgl. Schenk- Danzinger (1988), S. 175

<sup>32</sup> Vgl. Renner (1995), S. 63

<sup>33</sup> Vgl. Ebenda, S. 58

<sup>34</sup> Vgl. Heimlich (2001), S. 36

Mit der Weiterentwicklung des Rollenspiels (zwischen dem 4. und 7. Lebensjahr) ist zu beobachten, dass bei Kindern der Wunsch entsteht, die gespielte Realität der wirklichen immer ähnlicher werden zu lassen. Auf diese Weise kann das Kind über Spielinhalte Wünsche, Erlebnisse und Ängste einbeziehen und verstehen lernen. „Es geht um die sprachliche, gedankliche, und konkret in Handlung umgesetzte Verarbeitungsmöglichkeit von tatsächlich Erlebtem über Imitation und Projektion, Transformation in symbolische Darstellungen und Handlungen.“<sup>35</sup>

Das Rollenspiel ist von großer Bedeutung für die Entwicklung der Identität und Selbstständigkeit von Kindern. „Erst in der Übernahme von Rollen entwickeln Kinder ein Bild von sich (Selbstbild) und nehmen die Eindrücke wahr, die andere von ihnen haben (Fremdbild).“<sup>36</sup>

### 3.5 Das Regelspiel

Wie bereits oben festgestellt, gibt es in jeder Art von Spiel gewissen Regeln. Der Unterschied auf dieser Stufe liegt darin, dass nun die Regeln die anderen Spielelemente dominieren. PIAGET unterscheidet drei Stadien des Regelbewusstseins:

1. Das Kind erdenkt sich Regeln für seine Handlungen, jedoch ohne den Sinn von Regeln zu kennen. Wegen der Erfahrungen im Alltagsleben ist es allerdings der Meinung, dass es Regeln im Spiel gibt, die befolgt werden müssen.
2. Das Kind besitzt ein Regelverständnis und unterwirft sich den Regeln, die von Autoritäten festgesetzt worden sind und nicht hinterfragt werden.
3. Das Kind erkennt Regeln als Folge von Vereinbarungen und als veränderbar, wenn ein Konsens zwischen den Beteiligten besteht. Regeln sind hier das Ergebnis von Kooperation und nicht von Festlegung durch eine Autoritätsperson.<sup>37</sup>

Regelspiele sind soziale Spiele, d.h., sie werden von mindestens zwei Personen gespielt, was Gruppenfähigkeit voraussetzt und Vereinbarungen und Absprachen notwendig macht. Zudem werden Regelspiele aus Gründen des „sozialen Vergleichs nach objektivierten Kriterien“<sup>38</sup> gespielt. Dieses Bedürfnis zeigt sich im Alter von etwa 4 Jahren zunächst in dem Wunsch des Kindes, „seine sozialen Beziehungen im Spiel zu regulieren“<sup>39</sup>. Nach und nach treten Kinder dann in unmittelbaren Wettkampf zueinander, das Interesse für Gewinnen oder Verlieren steigt an. Bis zu einem bestimmten Alter (etwa 7 Jahre) fällt das Verlieren einem Kind enorm schwer, es wird als Minderung des Selbstwertgefühls erlebt, weshalb Kinder nicht zu früh in Leistungs- oder Wettbewerbssituationen gedrängt werden sollten. Die Entwicklung bis zum bewussten Regelspiel dauert entsprechend etwa 10 Jahre. Neben dem Wettkampf besteht das

---

<sup>35</sup> Becker, S. 6 (des Ausdrucks)

<sup>36</sup> Heimlich (2001), S. 37

<sup>37</sup> Vgl. Oerter/ Montada (1995), S. 266

<sup>38</sup> Oerter/ Montada (1995), S. 267

<sup>39</sup> Heimlich (2001), S. 38

andere wichtige Element des Regelspiels im Spielvollzug im Wechsel mit einem Partner. Eine Kombination der beiden Elemente ist erst ab etwa dem 6. Lebensjahr möglich.<sup>40</sup>

Im Regelspiel werden Fähigkeiten für das Zusammenleben in Gruppen oder Gesellschaften geübt und gefördert. Das Einhalten von Regeln „ist Ausdruck der Selbstbestimmung und Selbstbeherrschung“<sup>41</sup>, das Miteinander und die Notwendigkeit von Strukturen können spielerisch erkannt, entwickelt und erprobt werden.

## **4 Zur Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung**

Das Spiel nimmt in der Entwicklung des Kindes eine herausragende Position ein. Kinder spielen in den ersten sechs Lebensjahren schätzungsweise etwa 15 000 Stunden<sup>42</sup>, daraus ergibt sich als durchschnittliche Spieldauer eine Zeit von ca. sieben Stunden pro Tag. Man kann also behaupten, dass Spielen im kindlichen Leben die Hauptbeschäftigung während der Wachzeit darstellt. Auch nach dem sechsten Lebensjahr spielen bestimmte Spiele (das Rollen- und Regel- aber auch das Konstruktionsspiel) weiterhin eine große Rolle. Spielentwicklung bedingt eine „zunehmende Erweiterung eines Handlungsrepertoires [...], das die Interaktionsmöglichkeiten mit der Umwelt vervielfacht und zugleich eine zunehmende Verselbstständigung des Kindes zulässt“<sup>43</sup>.

Wie oben erwähnt, macht das Kind in den ersten Phasen der Spielentwicklung eher sensorische und kinästhetische Erfahrungen. Diese sind erforderlich, um die motorische und die psychische Reifung zu initiieren. Kinder haben ein Bedürfnis nach diesen Sinneserfahrungen, die Anpassungsreaktionen und somit ein Zurechtfinden in der Umwelt auslösen.<sup>44</sup> Im Verlauf der weiteren Spielentwicklungsphasen machen Kinder die unterschiedlichsten Erfahrungen innerhalb des Spiels, anhand derer sie ihre Persönlichkeit und Identität ausbilden und sich auf das Leben als Mitglied einer Gesellschaft vorbereiten. Dazu gehören beispielsweise das Ausloten von Grenzen, die Geschlechtsrollenidentifikation, das Entwickeln verschiedener Problemlösestrategien, die Ausbildung von Konfliktverhalten, der Umgang mit Gefühlen, etc.<sup>45</sup>

## **5 Spiel als diagnostisches Mittel**

### **5.1 Vorbemerkungen**

Der Terminus „Spieldiagnostik“ bezeichnet in der Literatur hauptsächlich das Vorgehen, bei dem der Entwicklungsverlauf des Spiels nachvollzogen und das Kind anhand der Interpretati-

---

<sup>40</sup> Vgl. Schenk- Danzinger (1988), S. 188

<sup>41</sup> Renner (1995), S. 69

<sup>42</sup> Vgl. Heimlich (2001), S. 30

<sup>43</sup> Heimlich (2001), S. 31

<sup>44</sup> Vgl. Ayres (1984), S. 236

<sup>45</sup> Vgl. Oerter (1999), S. 220ff, Pausewang (1997), S. 33ff und Schenk- Danzinger (1988), S. 173f

on der Ergebnisse einer Beobachtung in das Phasenmodell der Spielentwicklung eingeordnet wird (so z. B. bei HÖHN, 1951 und BÜHLER, 1955<sup>46</sup>). Die vorliegende Arbeit fasst den Begriff allerdings viel weiter. Für die hier aufgeführten konzeptuellen Überlegungen wird das Spiel nutzbar gemacht, um über den Entwicklungsstand eines Schülers innerhalb eines bestimmten Entwicklungsbereiches Aussagen machen zu können. Will man das Spiel nun dergestalt im Gemeinsamen Unterricht einsetzen, so kommen wegen des Alters (auch, wenn das Entwicklungsalter natürlich nicht dem Lebensalter entsprechen muss) und der Praktikabilität innerhalb des Unterrichts meist nur bestimmte Spielformen in Frage. Interessant für die Schülerschaft, an der sich diese Arbeit orientiert, sind daher hauptsächlich das Konstruktions-, das Rollen- und das Regelspiel. Innerhalb dieser Spielformen sind Spiele über die Einordnung in die Spielentwicklungsphasen hinaus für die Diagnostik aller denkbaren Entwicklungsschwerpunkte nutzbar zu machen. Diese Arbeit wird sich exemplarisch mit Gesellschaftsspielen als Unterform der Regelspiele beschäftigen.

Das Spiel als diagnostisches Mittel ist aus mehreren Gründen für die in schulischen Zusammenhängen zu leistende Diagnostik interessant. Spiele eignen sich sowohl für eine nicht-teilnehmende als auch für eine teilnehmende Beobachtung, was je nach unterrichtlicher Situation günstig sein kann. Hinzu kommt, dass bei der Durchführung eines Spiels die Gefahr, dass das betreffende Kind sich „getestet“ fühlt, sehr viel geringer ist. Im Gegenteil, die Spielsituation ist bei angemessener Durchführung dafür geschaffen, dem Kind Freude zu bereiten und somit eine größtmögliche Motivation anzuregen.

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit Schülern im Gemeinsamen Unterricht, die beschriebene Diagnostik sollte sich also bei allen Kinder mit Förderschwerpunkten durchführen lassen. Spiele begünstigen dieses Postulat, da viele auch nonverbal spielbar sind. Eine Beobachtung des Spielverhaltens kann häufig ohne viel Aufwand einfach in den Alltag des Gemeinsamen Unterrichts eingebettet werden. Auch Gruppenbeobachtungen sind hierdurch gut möglich. Schließlich ist der diagnostische Einsatz von Spielen, nach einer gewissen Zeit der Einarbeitung und Vorbereitung, für jede Lehrkraft leicht anzuwenden und das Material relativ kostengünstig zu erstehen. Die nötige Vorbereitung scheint eine zusätzliche Belastung zu sein, gerade die Diagnosebögen erweisen sich aber bei der Formulierung von Gutachten, Zeugnissen oder Förderplänen als enorme Arbeitserleichterung.

Ein bereits aufgeführtes wichtiges Merkmal des Spielens ist die intrinsische Motivation, also die Freiwilligkeit. Die Durchführung eines Spiels zu Zwecken der Diagnostik sollte also nicht erzwungen werden. Wenn der oder die Schüler das Angebot nicht annehmen wollen, so sollte

---

<sup>46</sup> Vgl. Renner (1995), S. 142ff und Einsiedler (1999), S. 26

man entweder eine Auswahl von Spielen, die zum gleichen Entwicklungsbereich passen, bereit haben oder die Diagnostik nach Möglichkeit auf einen späteren Zeitpunkt verschieben.

## **5.2 Zur pädagogischen Diagnostik**

Der Diagnostikbegriff dieser Arbeit ist grundsätzlich an der Prozessdiagnostik orientiert, die sich von der Selektions- und Defizitdiagnostik distanziert. Das heißt, es wird davon ausgegangen, dass Diagnostik und Förderung (also im konstruktivistischen Sinn die Bereitstellung von geeigneten Materialien für eine Perturbation hin zum nächsten Entwicklungsschritt) eine Einheit darstellen und permanent ineinander übergehen müssen. Dennoch kann im Rahmen dieser Arbeit lediglich eine Darstellung im Sinne einer Ergebnisdiagnostik stattfinden, die aber in jedem Falle mit einer Beschreibung der Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten und der Planung, Durchführung und Kontrolle der geeigneten Maßnahmen zu ergänzen ist.<sup>47</sup>

### **5.2.1 Aspekte diagnostischen Handelns**

Folgende Aspekte können und sollten Teil des diagnostischen Handelns sein und sind auch für den Einsatz von Spielen als diagnostisches Mittel im Sinne einer Prozessdiagnostik von großer Wichtigkeit:

1. Vergleich: Um eine Beobachtung gedanklich verarbeiten und beurteilen zu können, müssen Vergleiche angestellt werden. Dabei wird entweder mit dem Verhalten des gleichen Schülers zu früheren Zeitpunkten (individuelle Bezugsnorm), mit dem Verhalten anderer Schüler (soziale Bezugsnorm) oder mit den inhaltlichen Anforderungen an dieses Verhalten (sachliche Bezugsnorm) verglichen. Im Spielzusammenhang wird also verglichen mit dem früheren Spielverhalten des Schülers bei der Ausführung des gleichen Spiels oder eines Spiels mit vergleichbaren Anforderungskriterien, mit dem Spielverhalten anderer Schüler bei der Ausführung des gleichen Spiels oder mit den inhaltlichen Anforderungen, die für die Ausführung des betreffenden Spiels gegeben sind.

2. Analyse: Die Analyse beschäftigt sich mit den Gründen, wegen derer ein Schüler ein bestimmtes beobachtetes Verhalten zeigt. Warum also kann ein Schüler zum Beobachtungszeitpunkt während des Spiels z. B. bestimmte Farben nicht zuordnen?

3. Prognose: Mit einer Prognose wird versucht vorherzusagen, wie der Schüler sich möglicherweise in der Zukunft, nach dem nächsten Lernschritt oder in einer anderen Situation verhalten wird, also beispielsweise, wenn ihm bestimmte Angebote gemacht werden. Der Lernschritt selber stellt dabei auch eine Prognose dar, da dieser meist vom Lehrer selbst festgelegt oder vermutet wird.

4. Interpretation: Lehrer sammeln über größere Zeiträume hinweg (hoffentlich) verschiedene Informationen aus Beobachtungen (z. B. des Spiels), Gesprächen mit Eltern oder Therapie-

---

<sup>47</sup> Vgl. Ledl (1994), S. 23

ten, Anamnesedaten (s. Kap. 5.3) etc. Diese Daten müssen zu verschiedenen Gelegenheiten (Förderpläne, Gutachten, Zeugnisse, etc.) zu einem Gesamtbild zusammengefügt werden. Dies wird als Interpretation bezeichnet.<sup>48</sup>

### **5.2.2 Verhaltensbeobachtungen**

Die Beobachtung ist die grundlegende Methode der Prozessdiagnostik sowie dieser Arbeit und Grundlage jeglicher Beurteilung<sup>49</sup>. Sie liefert Informationen, die mit der Methode der Befragung nicht zu erhalten sind.

#### **5.2.2.1 Arten der Beobachtung**

In der Literatur werden unter anderem die unsystematische der systematischen und die nicht-teilnehmende der teilnehmenden Beobachtung gegenüber gestellt. Die unsystematische Beobachtung ist kaum vorstrukturiert und dient einer grundsätzlichen Orientierung, während sich die systematische detaillierterer Beobachtungsschemata bedient und für die konzeptuellen Überlegungen dieser Arbeit relevant ist.<sup>50</sup> Bei einer nicht- teilnehmenden Beobachtung ist der Beobachter nicht an den zu beobachtenden Handlungsabläufen beteiligt, während er bei der teilnehmenden eine zweifache Funktion von Beobachter und Interaktionspartner hat.<sup>51</sup> Bezüglich des diagnostischen Einsatzes von Spielen würde das also entweder bedeuten, dass der Beobachter sich am Spiel beteiligt oder nur zuschaut. Das Medium Spiel ist grundsätzlich für beide Arten geeignet. Der Vorteil der nicht- teilnehmenden Beobachtung liegt dabei auf der Hand: der Beobachter kann sich auf die Beobachtung konzentrieren und diese gleichzeitig sofort protokollieren. Die Frage, welche Situation für die Kinder natürlicher ist und somit gültigere Ergebnisse erzielt, muss im Einzelfall entschieden werden. Darüber hinaus kann die Zusammenstellung der Spielgruppe einen „Spielleiter“ in Person der Lehrperson erfordern, was die Art der Beobachtung natürlich determiniert. Häufig ist die Besetzung im Unterricht so gestaltet, dass systematische und nicht- teilnehmende Beobachtung ausgeschlossen sind. Im Gemeinsamen Unterricht ist jedoch häufig eine Doppelbesetzung gewährleistet, was beide Formen der Beobachtung möglich macht.

#### **5.2.2.2 Die Systematisierung von Beobachtungen**

Die Beobachtung ist zwar das grundlegende Mittel pädagogischer Diagnostik und Förderung, jedoch ist sie geprägt von der Wahrnehmung und den Vorstellungen des Beobachters, was sie anfällig für Verfälschungen macht.<sup>52</sup> Um diese Gefahr möglichst gering zu halten, sollte jeder Beobachter seine Beobachtungen systematisieren und die Voraussetzungen klären. Dafür können folgende Fragestellungen sinnvoll und nützlich sein:

---

<sup>48</sup> Vgl. Ingenkamp/ Lassmann (2005), S. 40ff

<sup>49</sup> Vgl. Weigert/ Weigert (1993), S. 22

<sup>50</sup> Vgl. Ingenkamp/ Lassmann (2005), S. 78ff

<sup>51</sup> Vgl. Schaller (1988), S. 373

<sup>52</sup> Vgl. Lukesch (1994), S. 67f und Ingenkamp/ Lassmann (2005), S. 75f

1. Zielfrage: Die Gründe für eine Beobachtung können sehr vielfältig sein. So sind für einen Förderplan möglicherweise andere Inhalte, Arten oder Methoden der Beobachtung relevant als für ein Gutachten im Rahmen eines AO- SF.

2. Frage nach der Art der Beobachtung/ Methodenfrage: Für unterschiedliche Gelegenheiten sind verschiedene Arten der Beobachtung (s. o.) geeignet. Auch sollte klar sein, ob z. B. standardisierte Verfahren genutzt werden oder ob mehrfach oder nur einmal beobachtet wird und über welchen Zeitraum.

3. Inhaltsfrage: Grundsätzlich ist vorher zu klären, für welchen Entwicklungsbereich Beobachtungen gemacht werden sollen. Der Beobachter muss sich über die einzelnen Entwicklungsschwerpunkte und deren Komponenten informieren und Kenntnis über diese haben. Es sollten nicht zu viele Bereiche zugleich beobachtet werden, da dies eine Überforderung und damit eine Fehlerquelle (überforderte Differenzierungsfähigkeit) darstellt.<sup>53</sup>

### **5.2.2.3 Die Protokollierung von Beobachtungsergebnissen**

Eine wichtige Bedingung für die Reduzierung von Fehlern, die Gültigkeit und die weiteren Verwendungsmöglichkeiten von Beobachtungen ist deren Protokollierung. Hierfür gibt es unterschiedliche Systeme. Für die konzeptuellen Überlegungen dieser Arbeit werden individuelle Diagnose- und Beobachtungsbögen unter Einbezug von Schätzskalen entworfen (s. *Anhang A*). Dabei wird für jeden zu beobachtenden Schüler ein Bogen angelegt, der sich auf den für die Beobachtung relevanten Entwicklungsbereich, seine Schwerpunkte und deren Unterpunkte bezieht. Die Eintragung der gemachten Beobachtungen erfolgt dabei über so genannte Schätzskalen, die es erlauben, nicht nur das Vorkommen eines Verhaltens, sondern auch dessen Intensitätsgrad zu registrieren. Bei der Erstellung der Bögen muss dabei entschieden werden, ob dem Beobachter die Möglichkeit gegeben wird, einen Mittelwert, also eine neutrale Antwort anzugeben. Die Bögen dieser Arbeit enthalten keinen Indifferenzpunkt, da nach Meinung der Verfasserin sein Vorhandensein zur Unsicherheit verleitet und es auch im Hinblick auf zu formulierende Förderpläne oder Gutachten als wichtig erachtet wird, eine Ausprägung in eine Richtung zu erhalten. Schätzskalen tragen zur Verringerung „der Subjektivität von Beobachtungen dadurch bei, dass das zu Beobachtende in objektivere, standardisierte Messeinheiten zerlegt wird“<sup>54</sup>. Es wird dabei versucht werden, die Inhalte sehr verhaltensnah, also niedriginferent zu formulieren, so dass möglichst klar umrissen ist, was unter dem einzuschätzenden Merkmal zu verstehen ist.<sup>55</sup>

---

<sup>53</sup> Vgl. Ledl (1994), S. 13ff, Ingenkamp/ Lassmann (2005), S. 75ff

<sup>54</sup> Ingenkamp/ Lassmann (2005), S. 88

<sup>55</sup> Vgl. Ebenda, S. 89

### 5.3 Der systemisch- ökologische Ansatz

Wie jegliche Diagnostik darf auch eine Diagnostik des Spiels den Schüler nicht als isoliertes Wesen, „sondern als Person in ihrer vielfältigen Interaktion mit Objekten und Personen“<sup>56</sup> betrachten. Das beobachtete Spielverhalten muss also immer unter Einbeziehung der Umwelt interpretiert werden. Auch, wenn diese Arbeit sich nicht direkt mit der Untersuchung der Spielentwicklung der Schüler befasst, so ist deren Verlauf natürlich von großer Bedeutung für die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler bei der ausgewählten Spielform. Auf diese wiederum haben Umweltfaktoren großen Einfluss. Der systemisch- ökologische Ansatz, und somit auch eine Spiel einsetzende Diagnostik, bezieht vier Dimensionen in seine Betrachtungen ein: das Mikro-, das Meso-, das Makro- und das Exosystem.<sup>57</sup> Jegliche Formen der Spieldiagnostik müssen sich auf dieser Grundlage z. B. die folgenden Fragen stellen:

- Materieller Aspekt (Mesosystem): Welche Spielmittel sind vorhanden? Sind es vielleicht zu viele oder zu wenige? Sind sie jederzeit zugänglich? ...
- Sozialer Aspekt (Mikrosystem): Sind jederzeit Spielpartner verfügbar? Wer steht üblicherweise zur Verfügung? Überwiegen soziale oder Einzelspiele? ...
- Räumlicher Aspekt (Meso-/ Makrosystem): Ist ausreichend Spiel- und Bewegungsraum innen und außen vorhanden? Wie ist Ausstattung der Räume, in denen gespielt wird? ...
- Der Werte- Aspekt (Exosystem): Welche Erwartungen werden bezüglich der Spielaktivitäten an das Kind gestellt? ...<sup>58</sup>

### 5.4 Spielmittel und ihre Beurteilung

Spielmittel oder Spielzeug sieht FRITZ als eine Abbildung der menschlichen Sicht der Wirklichkeit ihrer Gesellschaft. Indem Kinder nun die Spielmittel für ihr Spiel nutzen, eignen sie sich Teile der Wirklichkeitsvorstellungen ihrer Gesellschaft an und lernen so, sich auf diese Wirklichkeit einzustellen.<sup>59</sup> Konkret für diese Arbeit heißt das Folgendes: Die Regel- und Rollenspiele, die in dieser Arbeit untersucht werden, repräsentieren bis zu einem bestimmten Grad die Wirklichkeitsvorstellungen unserer Gesellschaft. Einige Fähigkeiten und Fertigkeiten, die benötigt werden, um sie zu spielen, sind in den verschiedenen Entwicklungsbereichen, die hier als Teil der Diagnostik behandelt werden, enthalten. Demzufolge liefern also die Beobachtungen, die während der Spieldiagnostik gemacht werden, Hinweise darauf, wie viele und was für Erfahrungen ein Schüler bereits mit der ihn umgebenden Wirklichkeit gemacht hat und wie er diese einzusetzen versteht.

---

<sup>56</sup> Bunk (2004), S. 85

<sup>57</sup> Es wird hier darauf verzichtet, diese Systeme näher zu erläutern und stattdessen auf Autoren wie BRONFENBRENNER und EINSIEDLER verwiesen.

<sup>58</sup> Vgl. Einsiedler (1999), S. 38ff und Bunk (2004), S. 85ff

<sup>59</sup> Vgl. Fritz (1989), S. 13

Um eine geeignete Auswahl an Spielen zu treffen, die für die Diagnostik als geeignet erscheinen, muss im Vorfeld eine Beurteilung der Spiele durch den Beobachter stattfinden. Diese führt er entweder selbst durch oder er orientiert sich an Urteilen, die Spielehersteller gefällt haben. Eine Spielmittelbeurteilung setzt sich nach ANSTÖTZ aus mehreren Komponenten zusammen. Zunächst wird die Materialbeschaffenheit in Form von „objektiv“ feststellbaren Eigenschaften (weich, rot, aus Holz,...) beschrieben. Diese sind von den so genannten Materialeffekten, also Aussagen über Ursache- Wirkungs- Zusammenhänge (was für Möglichkeiten bietet das Spiel dem Kind, oder, im Falle dieser Arbeit, was für Aussagen über bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten können anhand dieses Spiels gemacht werden?) zu unterscheiden. Die Bewertung dieser beiden Komponenten wird dann zu einem Werturteil zusammengefasst, das dem Spiel einen bestimmten Wertcharakter zuschreibt.<sup>60</sup> Wichtig hierbei ist, sich sowohl als Verfasser als auch als Rezipient darüber klar zu sein, dass das Werturteil „subjektiv, d. h. vom Subjekt entschieden [wird] und der pädagogische Wert demnach keine dem jeweiligen Material innewohnende Eigenschaft ist“<sup>61</sup>. Die Aussagen über die Ursache- Wirkungszusammenhänge für die Diagnostik der einzelnen Spiele, die dieser Arbeit als Anregung im Anhang beigefügt sind, wurden noch nicht empirisch nachgewiesen und müssen daher ebenfalls als subjektiv angesehen werden.

## **5.5 Das Gesellschaftsspiel als diagnostisches Mittel für den Entwicklungsbereich „Sozialverhalten“**

Wie bereits oben erwähnt, konzentriert sich diese Arbeit auf Gesellschaftsspiele als Unterform der Regelspiele. Dies geschieht einerseits, weil Gesellschaftsspiele bei angemessener Auswahl für die meisten Entwicklungsbereiche nutzbar zu machen sind und andererseits, weil diese am besten gezielt für einen bestimmten Bereich einsetzbar sind. Im Folgenden wird dies am Entwicklungsbereich „Sozialverhalten“ deutlich gemacht. Dieser Bereich bietet sich deswegen an, da das gemeinsame Spielen eines Gesellschaftsspiels eine Vielzahl an sozialen Kompetenzen erfordert, die dementsprechend gut durch die teilnehmende oder nicht teilnehmende Beobachtung bei einem solchen Spiel zu diagnostizieren sind.

### **5.5.1 Das Regelspiel mit dem Schwerpunkt Gesellschaftsspiel**

Gesellschaftsspiele werden von mindestens zwei Spielern gespielt und können in die Kategorien materialgebunden (für die Umsetzung werden bestimmte Materialien benötigt) und materialfrei (es werden keine Materialien für die Umsetzung benötigt) unterteilt werden.<sup>62</sup> FRITZ bestimmte sechs Grundmuster, die seiner Meinung nach die Prinzipien menschlichen Lebens widerspiegeln und von denen mindestens eines (meistens aber mehrere in Kombination) die

---

<sup>60</sup> Vgl. Anstötz (1984), S. 3ff

<sup>61</sup> Anstötz (1984), S. 5

<sup>62</sup> Vgl. Open site, S. 1 (des Ausdrucks)

Gestalt jedes Spiels ausmacht. FRITZ bezieht sich dabei auf Brettspiele, seine Erkenntnisse sind aber ohne weiteres auf die oben stehende, weiter gefasste Definition von Gesellschaftsspielen anzuwenden.

1. Ordnung: Die Regeln des Spiels fordern eine bestimmte Ordnung, die jeder Spieler vor den anderen zu verwirklichen versucht (z. B. Vier gewinnt, Quartett).

2. Kampf: Wesentliches Element ist hier eine aggressive Interaktivität. Die Spieler stellen sich wechselseitig aufeinander ein, um die Handlungsmöglichkeiten der anderen immer mehr einzuschränken und das Spiel zu gewinnen (z. B. Abalone, Mühle).

3. Verbreitung: Die Spieler versuchen gegen Widerstand ihr eigenes Einflussgebiet zu vergrößern und die eigene Verbreitung zu sichern (z. B. Risiko, Siedler von Catan).

4. Ziellauf: Die Spieler müssen einen bestimmten Weg zu einem Ziel als erster durchlaufen und dabei „Schicksalsereignisse“ in Form von speziellen Feldern, Karten oder Mitspielern bestehen (z. B. Mensch- ärgere- dich- nicht, Backgammon).

5. Bereicherung: Jeder Spieler versucht durch seine Spielzüge einen größeren Gewinn (Geld, Spielsteine, etc.) zu erzielen als seine Mitspieler (z. B. Monopoly, Puerto Rico).

6. Prüfung und Bewährung: Dieses Grundmuster ist an spezielle Leistungen geknüpft: die Spieler müssen sich an etwas erinnern, Fragen beantworten oder Geschicklichkeit beweisen (z. B. Speed Stacking, Memory, Trivial Pursuit).<sup>63</sup>

Um nun für bestimmte Gelegenheiten das passende Spiel auswählen zu können, müssen Spiele zunächst nach einer bestimmten Systematik gruppiert werden. Dies fällt sehr schwer, da oft nicht nur eines der oben beschriebenen Grundmuster im Vordergrund steht. Dennoch teilt FRITZ Spiele in die Kategorien Strategie-, Ziellauf-, Bereicherungs-, Ordnungs- und Prüfungsspiele ein.<sup>64</sup>

### **5.5.2 Der Entwicklungsbereich „Sozialverhalten“<sup>65</sup>**

Als Sozialverhalten wird das Verhalten von Individuen bezeichnet, das sich auf andere Individuen bezieht und auf deren Impulse oder Reaktionen zielt. Es wird im Laufe der sozialen Entwicklung, der Sozialisation erlernt. Sozialisation bezeichnet dabei „den lebenslangen Prozess der Entstehung individueller Verhaltensmuster, Werte, Maßstäbe, Fähigkeiten und Motive in der Auseinandersetzung mit den entsprechenden Maßstäben einer bestimmten Gesellschaft“<sup>66</sup>.

---

<sup>63</sup> Vgl. Fritz (1989), S. 105ff

<sup>64</sup> Vgl. Ebenda, S. 115ff

<sup>65</sup> Der Bereich des Sozialverhaltens bzw. der sozialen Entwicklung umfasst sehr komplexe Vorgänge und Zusammenhänge, die hier nur stark verkürzt dargestellt werden können. Es wird besonders auf die Literatur von SCHMIDT- DENTER verwiesen.

<sup>66</sup> Zimbardo (1995), S. 80

Die gegenwärtige entwicklungspsychologische Forschung geht davon aus, dass ein Kind von Geburt an ein soziales Wesen ist, da seine Verhaltensweisen auf Sozialkontakt ausgerichtet sind und es primäre soziale Bedürfnisse hat. Ein Kind wird dann zum Interaktionspartner, wenn es zwischen Belebtem und Unbelebtem unterscheiden kann. Diese Fähigkeit setzt kurz nach der Geburt ein. Die soziale Entwicklung beginnt mit der engen emotionalen Bindung, die mit einer Bezugsperson aufgebaut wird.<sup>67</sup> Diese wird später auf andere Familienmitglieder ausgedehnt, die dann für das Kind auch zu Modellen werden und neue Denk- und Handlungsmöglichkeiten vermitteln. Die soziale Entwicklung vollzieht sich durch Nachahmung und Prozesse der Identifikation.

Im zweiten und dritten Lebensjahr entwickeln Kinder ein Verständnis für die Wünsche und Bedürfnisse anderer. Das Verständnis für Absichten anderer erlangen Kinder erst im Vorschulalter, da die Voraussetzungen hierfür sehr komplex sind.

Etwa ab dem vierten Lebensjahr beginnen Kinder zu kooperieren, d. h. sie interagieren z. B. beim Spiel. Nach und nach entwickeln sich dann das Wettbewerbsverhalten und die Anpassung an Verhaltensnormen, die von den Bezugspersonen und Kooperationspartnern gesetzt werden.<sup>68</sup>

Ein in den jeweiligen Bezügen als angemessen geltendes Sozialverhalten ist für jeden Menschen von großer Wichtigkeit, da er sich fast ausschließlich in sozialen Zusammenhängen aufhält und dementsprechend von ihnen abhängig ist. In allen für den Gemeinsamen Unterricht in der Primarstufe relevanten Richtlinien werden die einzelnen Komponenten des Entwicklungsbereiches als notwendiges Unterrichtsziel betrachtet<sup>69</sup>.

### **5.5.3 Die Entwicklungsschwerpunkte des Entwicklungsbereiches „Sozialverhalten“ und die Möglichkeiten ihrer Diagnostik während des Gesellschaftsspiels**

Der Entwicklungsbereich „Sozialverhalten“ setzt sich, wie oben schon ansatzweise zu erkennen ist, aus vielen Schwerpunkten und Teil-, bzw. Handlungskompetenzen zusammen. Im Folgenden werden nun die meisten dieser einzelnen Kompetenzen und ihre Unterpunkte aufgeschlüsselt und erläutert.<sup>70</sup> Parallel dazu wird aufgezeigt, welche Verhaltensweisen eines Kindes während des Gesellschaftsspiels einem Beobachter Hinweise darauf geben, welche dieser Kompetenzen das Kind bereits erworben hat und für welche ihm im Sinne einer Förderdiagnostik noch weitere Angebote gemacht werden müssen. Die Grenzen zwischen den

---

<sup>67</sup> Vgl. ebenda, S. 81, Schmidt- Denter (2005), S. 1ff und Schmidt- Denter (1996), S. 18ff

<sup>68</sup> Vgl. Schmidt- Denter (2005), S. 5 und 86f und Schmidt- Denter (1996), S. 231f

<sup>69</sup> Vgl. z. B. Richtlinien für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (2002), S.7, MfSWWF (1977), S.11 und 15 und MfSJK (2003), S. 16f

<sup>70</sup> Die Zusammenstellung der groben Teilkompetenzen ist dabei angelehnt an die Schriften des Verbandes Sonderpädagogik des Landesverbandes NRW e. V. (2004 und 2005), an Ledl (1994) und an die Reader der Studienseminare für das Lehramt für Sonderpädagogik in Düsseldorf und Dortmund

einzelnen Kompetenzen sind dabei fließend, weshalb Gemeinsamkeiten und Überschneidungen vorkommen, so dass teilweise auf vorangegangene Kapitel verwiesen wird. Kompetenzen werden mehrfach genannt, wenn ihnen innerhalb des Kapitels eine andere Bedeutung zukommt als in vorangegangenen. Einige Entwicklungsschwerpunkte des Sozialverhaltens sind gleichzeitig eigenständige Entwicklungsbereiche, weswegen diese nicht in aller Ausführlichkeit behandelt werden können, da dies den Rahmen der Arbeit bei Weitem sprengen würde. Es erscheint nicht sinnvoll, sich direkt auf ein bestimmtes Gesellschaftsspiel für die Diagnostik des Sozialverhaltens zu beziehen, da viele, die der oben gemachten Definition entsprechen, geeignet sind und die konkrete Auswahl sich immer an den jeweiligen Schülern orientieren muss. Unter *Anhang B* ist der Arbeit daher eine Liste mit Vorschlägen beigelegt.

### 5.5.3.1 Selbst- und Fremdwahrnehmung

Mit Selbst- und Fremdwahrnehmung wird der Prozess der Informationsgewinnung aus Reizen beschrieben, die entweder aus der Umwelt oder dem eigenen Körper stammen.

Der Entwicklungsschwerpunkt der Selbst- und Fremdwahrnehmung setzt sich aus mehreren Handlungskompetenzen und deren Unterpunkten zusammen. Um Hinweise dafür zu erhalten, ob diese bereits erworben wurden, sollte ein Beobachter während der Durchführung eines Gesellschaftsspiels auf das Vorhandensein oder Nichtvorhandensein bestimmter Verhaltensweisen achten. Diese werden nun den einzelnen Kompetenzen gegenüber gestellt. Der konkrete Diagnosebogen, der sich daraus ergibt, ist der Arbeit unter *Anhang A1* beigelegt.

|  |   |
|--|---|
| <b>Teilkompetenzen des Entwicklungsschwerpunkts <u>SELBST- UND FREMDWAHRNEHMUNG</u>:</b> | <b>Hinweis gebende Verhaltensweisen während des Gesellschaftsspiels</b> |
|--|---|

| <b>KÖRPERERLEBEN</b>  |   |
|---|---|
| <b>Eigenes und fremdes Körperschema:</b><br>Hat das Kind Wissen darüber, aus welchen Gliedmaßen sein Körper zusammengesetzt ist und ein Gefühl dafür, wie groß sein Körper, wie lang seine Beine, Arme, Hände, etc. sind? Weiß es, dass fremde Körper ebenso gestaltet sind und kann es deren Schema einschätzen? | Setzt das Kind sich so an das Spielgeschehen heran, dass es alles gut erreichen kann? Schätzt es seine Armlänge und Handgröße richtig ein, wenn es gezielt nach den Spielfiguren/ Karten, etc. greift? Setzt es gleiche Bewegungs- und Größenschemata bei seinen Mitspielern voraus oder verwirrt es das Zusammenspiel mit anderen Körpern? |

|   |   |
|---|---|
| <b>Eigene und fremde Körpersprache:</b> Hat das Kind eine ausgeprägte Körpersprache? Setzt es diese entsprechend der Situation ein? Fühlt es sich wohl? Nimmt das Kind Körpersprache von anderen wahr und reagiert es darauf?   | Unterstützt das Kind das Spielgeschehen mit Körpersprache? Setzt das Kind eine Körpersprache ein, die zu seinen anderen Äußerungen während des Spiels und dem Spielgeschehen passt? Nimmt es die Körpersprache der Mitspieler wahr, verarbeitet es diese und reagiert es darauf?  |
| <b>Körperhaltung:</b> Ist der Körper des Kindes eher schlaff oder eher gespannt? Ist er dem Geschehen zugewandt? (→ Hinweis auf Wohlbefinden)   | Ist der Körper des Kindes dem Spielgeschehen zugewandt? Ist der Muskeltonus dem Spielgeschehen angemessen?  |
| <b>WAHRNEHMUNG</b>  |   |
| <b>Auditiv und visuell:</b> Reagiert das Kind auf auditive und visuelle Reize?  | Reagiert das Kind auf auditive Reize innerhalb des Spielgeschehens? Folgt es dem Spielgeschehen mit den Augen?  |
| <b>Kinästhetisch und vestibulär:</b> Kann das Kind seine Muskelbewegungen einschätzen und das Gleichgewicht halten?   | Hält das Kind Karten richtig, greift es Spielfiguren gezielt und setzt es diese punktgenau? Führt es seine Bewegungen auch im Zusammenspiel mit den Bewegungen der Mitspieler gezielt aus?  |
| (Olfaktorisch und gustatorisch: Reagiert das Kind auf olfaktorische und gustatorische Reize?)   | (→ nur bei sehr wenigen und speziellen Spielen (meist selbst hergestellt) feststellbar)   |
| <b>Ich und du:</b> Erlebt das Kind sein eigenes Ich in Abgrenzung zu anderen und erlebt es die anderen als du?  | Nimmt das Kind die Mitspieler als du wahr, wendet es sich dementsprechend an sie?   |
| <b>Eigene und fremde Bedürfnisse und Wünsche:</b> Ist das Kind sich über eigene Bedürfnisse und Wünsche bewusst? Kann es diese kommunizieren?<br>Ist dem Kind bewusst, dass auch andere Bedürfnisse und Wünsche haben, und dass diese sich vielleicht von den eigenen unterscheiden können? (→ „Konfliktverhalten“, Kap. 5.5.3.5) | Äußert das Kind z. B., dass es ein bestimmtes Spiel spielen will oder dass es eines nicht spielen will? Äußert es, mit welcher Spielfigur es spielen will, etc.?<br>Nimmt das Kind wahr, dass Mitspieler auch das Spiel betreffende Bedürfnisse haben, die entweder den eigenen gleich oder verschieden sein können (z. B. den Wunsch nach der gleichen Spielfigur, den Wunsch nach einem anderen Spiel)? |
| <b>VERARBEITUNG VON REIZEN</b>  |   |
| <b>Reizfilter:</b> Kann das Kind bestimmte über die Sinneskanäle wahrgenommene Reize herauskristallisieren?   | Nimmt das Kind z. B. bestimmte auditive oder visuelle Wahrnehmungen, die für den Spielablauf relevant sind, gezielt wahr, richtet es seine Aufmerksamkeit darauf?   |
| <b>Fremde Einflüsse:</b> Kann das Kind wahrnehmen, dass andere Menschen Einfluss ausüben?   | Erkennt das Kind, dass nicht nur es selbst Verursacher von Veränderungen während des Spielverlaufs ist, sondern dass auch die Mitspieler Einflüsse ausüben?   |
| <b>Auseinandersetzung:</b> Kann das Kind sich mit diesen Einflüssen auf realistische Art auseinandersetzen und darauf reagieren?  | Integriert das Kind die Einflüsse der Mitspieler in den Spielverlauf und erkennt es, dass diese für den Spielverlauf eine gleich große Rolle spielen und es darauf angemessen reagieren muss, um das Spiel zu spielen?  |

| <b>KOGNITION/ DENKEN</b>   |   |
|--|---|
| <b>Umwelt:</b> Erlebt das Kind sich als Teil der Umwelt und bezieht sich auf sie?  | Erlebt das Kind sich und die anderen Mitspieler als Teil der Gemeinschaft, die ein Spiel zusammen spielen will? Erkennt es sich und die anderen als gleichwertigen Teil dieser Gemeinschaft an? |
| <b>Einschätzung:</b> Kann das Kind bestimmte Situationen oder Ereignisse realistisch einschätzen?  | Erkennt das Kind, wenn es z. B. das Spiel verloren oder gewonnen hat? Schätzt es richtig ein, was es tun muss, wenn es z. B. kurz vor dem Sieg steht?   |
| <b>Andere Meinungen:</b> Kann das Kind erkennen, dass es Meinungen gibt, die unterschiedlich zu seinen eigenen sind? Kann es diese zulassen? | Erkennt das Kind andere Meinungen, wenn sie im Spielverlauf entstehen, z. B. über die Anzahl der gesetzten Felder oder Aufnahme einer bestimmten Anzahl von Karten?                             |

### 5.5.3.2 Ich- Identität

„Das Erleben von Identität beinhaltet, dass das eigene Selbst als unterschiedlich von anderen Menschen wahrgenommen wird und dass andere Dinge als dem Selbst zugehörig oder ihm fremd bewertet werden.“<sup>71</sup> Zudem befähigt die Ich- Identität nach KRAPPMANN einen Menschen dazu, eine Balance herzustellen zwischen seiner personalen Identität (die eigene Individualität und Biografie) und seiner sozialen Identität (Rollen, in denen er sich im Zusammenhang mit anderen befindet). Zur Entwicklung einer Identität gehört also die Ausbildung eines Selbstkonzeptes und somit auch die Ausbildung eigener Ideal- und Wertvorstellungen. Die Bildung der Ich- Identität beginnt mit der Objektpermanenz und setzt sich im Laufe der ersten drei bis vier Lebensjahre durch die Entdeckung des Kindes fort, dass es ein Individuum ist und zu seiner Umwelt in Gegensatz treten, also selbst planen, wünschen und verursachen kann.<sup>72</sup> Im Verlauf der weiteren Sozialisation des Kindes entwickeln sich durch Übernahme und Abgrenzung von Vorstellungen der Eltern und Gleichaltrigen eigene Wertvorstellungen. Dieser Prozess wird auch im Erwachsenenalter fortgeführt.

Die für den Entwicklungsschwerpunkt „Ich- Identität“ relevanten Teil-, bzw. Handlungskompetenzen und die im Gesellschaftsspiel darauf Hinweis gebenden Verhaltensweisen gestalten sich wie folgt (konkreter Diagnosebogen unter *Anhang A2*):

<sup>71</sup> Zimbardo (1995), S. 502

<sup>72</sup> Vgl. Schenk- Danzinger (1985), S. 102

|  |   |
|--|---|
| <b>Teilkompetenzen des Entwicklungsschwerpunkts <u>ICH- IDENTITÄT</u>:</b> | <b>Hinweis gebende Verhaltensweisen während des Gesellschaftsspiels</b> |
|--|---|

|   |   |
|---|---|
| <b>SELBSTWAHRNEHMUNG</b>  |   |
| s. Kapitel 5.5.3.1  | s. Kapitel 5.5.3.1  |
| <b>ERINNERUNG</b>   |   |
| <b>Kompetenzen:</b> Weiß das Kind, was es kann?   | Falls das Kind die für das Spiel benötigten Kompetenzen (z. B. zählen, Farben erkennen, etc.) bereits erworben hat, erinnert es sich daran und setzt es diese ein?  |
| <b>Erfahrungen:</b> Weiß das Kind, was es bereits für Erfahrungen gemacht hat, was in der Vergangenheit passiert ist? Kann das Kind die gemachten Erfahrungen bewerten und für die aktuelle Situation nutzen? | Weiß das Kind, ob es das Spiel bereits gespielt hat, ob es z. B. gewonnen oder verloren hat, was für Gefühle es dabei hatte, ob es Konflikte dabei gab...? Bewertet das Kind die Erfahrungen, die es beim gleichen Spiel oder beim Spielen überhaupt gemacht hat, für sich und nutzt es diese möglicherweise für sein Verhalten während des Spiels um seine Spielsituation zu verbessern? |
| <b>SELBSTSTÄNDIGKEIT</b>  |   |
| <b>Handlungskompetenz:</b> Kann das Kind sich eigene Ziele setzen, diese planen, organisieren, durchführen und reflektieren?  | Erfasst das Kind, worum es in dem Spiel geht, und setzt es sich selbst dazu passend ein Ziel (z. B. bei Mensch- ärgere- dich- nicht alle Figuren in das Zielfeld zu bringen)? Überblickt es, was es dazu tun muss, das Ziel im Spielverlauf zu verwirklichen und reflektiert es nach Ende des Spiel, ob es das Ziel erreicht hat und wenn nicht, warum nicht?                             |
| <b>Methodenkompetenz:</b> Besitzt das Kind die nötigen Fertigkeiten, um die gestellte Aufgabe zu bewältigen?  | Besitzt das Kind die Fertigkeiten, die das Spiel von ihm verlangt (z. B. Merkfähigkeit, Erkennen von Farben, Zählen bis 10, etc.)?  |
| <b>Selbsteinschätzung:</b> Kann das Kind einschätzen, welche der geforderten Fertigkeiten es besitzt? Kann es sich eingestehen, dass es manche vielleicht nicht besitzt und Hilfen einfordern?                | Schätzt das Kind richtig ein, ob es die Fertigkeiten, die das Spiel von ihm verlangt, besitzt? Schätzt es sie vielleicht zu hoch oder zu niedrig ein? Gesteht es sich ein, dass es die Fertigkeiten nicht besitzt? Fordert es dann dementsprechend Hilfen ein?  |
| <b>Reflexionsfähigkeit:</b> Kann das Kind nach Beendigung der Arbeitsabläufe oder einzelner Arbeitsschritte über Ergebnisse, Abläufe, Fortschritte, etc. reflektieren?  | Reflektiert das Kind nach oder während des Spiels über den Spielstand, mögliche Konflikte, Gefühle, etc.?   |

| <b>SELBSTWERTSCHÄTZUNG</b>  |   |
|---|---|
| <b>Selbstbewusstsein:</b> Ist das Kind mit sich selbst zufrieden? Äußert es sich positiv über sich und seine Fertigkeiten? Hat es ein sicheres Auftreten? | Äußert das Kind sich positiv zu sich und seinen Fertigkeiten für das Spiel? Hat es vor zu gewinnen oder fürchtet es aufgrund seiner Fertigkeiten zu verlieren? Sieht es sich als den Mitspielern ebenbürtig? Tritt es während des Spielverlaufs sicher auf? |
| <b>EMOTIONALE KOMPETENZ</b>   |   |
| <b>Kritikfähigkeit:</b> Kann das Kind mit Bewertungen anderer emotional umgehen?  | Verarbeitet das Kind Bewertungen, die während des Spiels von Mitschülern oder Lehrern gemacht werden (z. B. über die Einhaltung von Regeln oder über die Qualität eines Spielzuges) emotional und integriert es sie in sein Selbstbild?                     |
| <b>Frustrationstoleranz:</b> Kann das Kind mit Misserfolgen und Rückschlägen umgehen?   | Zeigt das Kind heftige Gefühlsregungen, wenn es das Spiel verliert oder Zweikämpfe innerhalb des Spielverlaufs nicht zu seinen Gunsten ausgehen?  |

### 5.5.3.3 Soziale Empathie

Empathie ist die „Bezeichnung für den Vorgang der Identifikation (Sich- Hineinversetzen) mit einem anderen, um auf der Basis individueller Anmutungen oder Eindrücke dessen Verhalten zu verstehen“<sup>73</sup>. Bereits Säuglinge zeigen unbewusste empathische Reaktionen, indem sie auf das Weinen eines anderen Kindes mit eigenem Weinen reagieren. Es werden in der Literatur mehrere Erklärungsmodelle genannt, die das Auslösen einer empathischen Erregung begründen. Unter ihnen ist die *direkte Assoziation*, die jemanden beim Anblick des Gefühlsausdrucks einer anderen Person an eine ähnliche erlebte Situation erinnert und dadurch das gleiche Gefühl hervorrufen lässt und die *Rollenübernahme*, bei der sich eine Person vorstellt, an Stelle einer anderen Person zu sein und somit deren Gefühle nachvollzieht. Die meisten Empathie auslösenden Prozesse laufen weitgehend unwillentlich ab und sind affektiv verankert, wobei kognitive Prozesse eine vermittelnde oder auslösende Funktion haben können, wie z. B. bei der Rollenübernahme, die bewusst eingeleitet werden kann. Fast alle Empathie auslösenden Prozesse sind während des gesamten Lebens wirksam, weshalb kein Stufenmodell für den Entwicklungsverlauf beschrieben wird.<sup>74</sup>

Die für den Entwicklungsschwerpunkt „Soziale Empathie“ relevanten Teil-, bzw. Handlungskompetenzen und die im Gesellschaftsspiel darauf Hinweis gebenden Verhaltensweisen gestalten sich wie folgt (konkreter Diagnosebogen unter *Anhang A3*):

<sup>73</sup> Fröhlich (1994), S. 130

<sup>74</sup> Vgl. Schmidt- Denter (2005), S. 250f

|  |   |
|--|---|
| <b>Teilkompetenzen des Entwicklungsschwerpunkts <u>SOZIALE EMPATHIE</u>:</b> | <b>Hinweis gebende Verhaltensweisen während des Gesellschaftsspiels</b> |
|--|---|

| <b>SELBSTWAHRNEHMUNG</b>   |   |
|--|---|
| s. Kapitel 5.5.3.1   | s. Kapitel 5.5.3.1  |
| <b>Wahrnehmung eigener Emotionen:</b> Kann das Kind seine eigenen Emotionen wahrnehmen?  | Nimmt das Kind eigene Emotionen wahr, wenn sie während des Spiels (z. B. durch Niederlage oder Gewinn) bei ihm ausgelöst werden?  |
| <b>Unterscheidung eigener Emotionen:</b> Kann das Kind verschiedene Emotionen bei sich selbst unterscheiden?   | Kennt das Kind unterschiedliche Emotionen und nimmt es sie bei sich selbst, wenn sie während des Spiels ausgelöst werden, wahr?   |
| <b>Interpretation eigener Emotionen:</b> Kann das Kind benennen, warum es eine Emotion empfindet?  | Benennt das Kind, welche Begebenheit während des Spiels eine bestimmte Emotion bei ihm ausgelöst hat?   |
| <b>FREMDWAHRNEHMUNG</b>  |   |
| s. Kapitel 5.5.3.1   | s. Kapitel 5.5.3.1  |
| <b>Wahrnehmung fremder Emotionen:</b> Ist das Kind in der Lage, Emotionen bei anderen Menschen wahrzunehmen?   | Nimmt das Kind wahr, wenn bei seinen Mitspielern durch den Spielverlauf Emotionen ausgelöst werden?   |
| <b>Unterscheidung fremder Emotionen:</b> Kann das Kind verschiedene Emotionen bei anderen unterscheiden?   | Kennt das Kind unterschiedliche Emotionen und nimmt es sie an seinen Mitspielern, wenn sie während des Spiels ausgelöst werden, wahr?   |
| <b>Interpretation fremder Emotionen:</b> Kann das Kind benennen, warum eine andere Person eine bestimmte Emotion empfindet?  | Bringt das Kind bestimmte Begebenheiten im Spielverlauf mit den ausgelösten Emotionen bei seinen Mitspielern in Verbindung?   |
| <b>WERTSCHÄTZUNG ANDERER</b>   |   |
| <b>Gleichberechtigung:</b> Erkennt das Kind andere Personen als gleichwertig und gleichberechtigt neben sich an? Respektiert und achtet das Kind Wünsche und Bedürfnisse anderer Personen? | Gesteht das Kind während des Spiels und der Spielzüge seinen Mitspielern die gleichen Rechte zu wie sich selbst? Wartet es, bis es wieder an der Reihe ist? Geht es auf Bitten und Wünsche von anderen (z. B. nach Geduld bei einem Spielzug oder Nachsicht, weil jemand eine benötigte Kompetenz noch nicht ganz beherrscht) ein und reagiert es darauf? |
| <b>EINFÜHLEN</b>   |   |
| <b>Nachempfindung:</b> Kann das Kind die Emotionen einer anderen Person nachempfinden?   | Empfindet das Kind z. B. die Traurigkeit oder Wut eines Mitspielers, falls dieser das Spiel verloren hat, nach?   |
| <b>Transfer:</b> Kann das Kind die nachempfundene Emotion auf andere Situationen übertragen?   | Wendet das Kind die nachempfundene Emotion auf andere Spielsituationen an und modifiziert es- wenn angezeigt- sein Verhalten (z. B. Schadenfreude über Misserfolg eines Mitspielers)?   |

### 5.5.3.4 Regeln und Absprachen einhalten

Regeln geben Anweisungen dafür, wie man in bestimmten Situationen handeln soll. Sie überliefern das zusammengefasste Wissen einer Gesellschaft und werden verbal oder durch Modellverhalten übermittelt. Regellernen beinhaltet das Erkennen der Verhaltensimplikationen der übermittelten Regeln, das Erkennen des Zusammenhangs, in dem sie relevant sind und die Wahrnehmung der verstärkenden Gegebenheiten und ihr Befolgen oder Überschreiten. Die Fähigkeit, sich an solche Regeln oder Absprachen zu halten, bedeutet eine Anpassung der individuellen Bedürfnisse an soziale Strukturen.<sup>75</sup>

Das Regelbewusstsein vollzieht sich nach PIAGET in 3 Stadien (s. Kapitel 3.5), wobei das dritte Stadium etwa im Grundschulalter erreicht wird.

Der Entwicklungsschwerpunkt „Regeln und Absprachen einhalten“ kann in die drei Dimensionen *Ich-*, *Sozial-* und *Sachkompetenz* unterteilt werden. Die relevanten Teil-, bzw. Handlungskompetenzen und die im Gesellschaftsspiel darauf Hinweis gebenden Verhaltensweisen gestalten sich dementsprechend wie folgt (konkreter Diagnosebogen unter *Anhang A4*):

|   |   |
|---|---|
| <b>Teilkompetenzen des Entwicklungsschwerpunkts <u>REGELN UND ABSPRACHEN EINHALTEN</u>:</b> | <b>Hinweis gebende Verhaltensweisen während des Gesellschaftsspiels</b> |
|---|---|

| <b>ICH- KOMPETENZ</b>  |  |
|--|--|
| <b>Handlungsplanung:</b> Ist das Kind in der Lage, seine Handlungen zu planen? Weiß es vorher, was es als nächstes tun will? | Plant das Kind durch Beobachtung des Spielverlaufs seine nächste Spielhandlung? Muss es bei jedem Spielzug fragen, oder weiß es, was es tun muss, um innerhalb der Spielhandlung weiter zu kommen?   |
| <b>Verantwortungsübernahme:</b> Kann das Kind Verantwortung für seine eigenen Handlungen übernehmen?                         | Sieht das Kind sich selbst als Verursacher für durch ihn entstandene Spielsituationen und verteidigt es sein eigenes Handeln vor den Mitspielern (z. B. wenn es jemanden beim Mensch- ärgere- dich – nicht hinaus geworfen hat oder andere durch sein Handeln verloren haben)? |
| <b>Selbstkontrolle:</b> Kann das Kind bestimmten Neigungen oder Impulsen widerstehen? Kann es seine Emotionen beherrschen?   | Widersteht das Kind im Spielverlauf z. B. Betrugsimpulsen oder Ungeduldsbekundungen (z. B. beim Warten auf seinen nächsten Spielzug)? Hält es seine im Spielverlauf aufkommenden Emotionen gegenüber seinen Mitspielern zurück?  |

<sup>75</sup> Vgl. Zimbardo (1995), S. 296

|  |   |
|--|---|
| <b>Reflexion des eigenen Handelns:</b> Kann das Kind über sein eigenes Handeln reflektierende Aussagen machen?   | Macht das Kind über sein eigenes Spielverhalten Aussagen? Erkennt es, ob es eine oder mehrere vorher vereinbarte Regeln eingehalten oder gebrochen hat?   |
| <b>SOZIAL- KOMPETENZ</b>   |   |
| <b>Gemeinschaftsgefühl:</b> Versteht das Kind in bestimmten Situationen sich und andere Personen als zu einer Gruppe/ Gemeinschaft zugehörig?  | Sieht das Kind sich und die Mitspieler während des Spielens als Gruppe oder Gemeinschaft an? Besteht ein Zusammengehörigkeitsgefühl oder stellt das Kind eher eine Art „Einzelkämpfer“ dar?   |
| <b>Kooperationsfähigkeit:</b> s. Kapitel 5.5.3.6   | s. Kapitel 5.5.3.6  |
| <b>Kommunikationsfähigkeit:</b> Kann und möchte das Kind verbal und/ oder nonverbal mit anderen Personen Kontakt aufnehmen und kommunizieren?  | Kann und möchte das Kind während des Spielverlaufs (besonders, wenn das Spiel es erfordert) Kontakt zu seinen Mitspielern aufnehmen und kommunizieren? Kommuniziert es spielbezogen oder regelbezogen?  |
| <b>Rücksichtnahme:</b> Ist das Kind in der Lage, seine eigenen Bedürfnisse aufgrund der Bedürfnisse anderer zurückzustellen? Kann es auf das Wohlergehen anderer Personen als sich selbst achten?  | Achtet das Kind während des Spielverlaufs unter Zurückstellung seiner eigenen Bedürfnisse auf die Bedürfnisse seiner Mitspieler? Wartet es, bis es an der Reihe ist? Ist es bei stärkeren Emotionen freundlich zu seinen Mitspielern? Räumt es den Mitspielern die gleichen Rechte ein wie sich selbst, akzeptiert es, dass die gleichen Spielregeln für alle gelten? |
| <b>SACH- KOMPETENZ</b>   |   |
| <b>Problembewusstsein:</b> Kann das Kind selbst Situationen erkennen, in denen Regeln wichtig wären? Zeigt das Kind Einsicht für die Notwendigkeit von Regeln und Absprachen?  | Wenn während des Spiels Konflikte entstehen, die durch eine Regel zu lösen wären, erkennt und kommuniziert das Kind dies (z. B. wenn mehrere Kinder gleichzeitig spielen wollen, das Spiel dann aber nicht mehr funktioniert)?  |
| <b>Problemlösungen:</b> Kann das Kind in einer Regeln erfordernden Situation eine Regel formulieren (verbal oder nonverbal?)   | Findet das Kind in einer Konfliktsituation im Spielverlauf, die durch eine Regel zu lösen wäre, eine Regel und formuliert es diese?   |
| <b>Akzeptanz von Sanktionen:</b> Kann das Kind verstehen und akzeptieren, dass das (absichtliche) Nicht- Befolgen von Regeln möglicherweise eine Sanktion zur Folge haben muss, damit die Regel gelernt und der Bruch nicht wiederholt wird? | Versteht und akzeptiert das Kind, dass beim (wiederholten) absichtlichen Bruch einer Spielregel spielbezogene (z. B. einmal aussetzen) oder Sanktionen außerhalb des Spiels (z. B. Ausschluss vom Spiel bis zur nächsten Runde) folgen können, weil nur bei Einhaltung der Regeln das Spiel gespielt werden kann und durch Sanktionen die Regeln gelernt werden?      |

### 5.5.3.5 Konfliktverhalten

Ein Konflikt ist eine Situation, in der gleichzeitig mindestens zwei unvereinbare Interessen bestehen oder in der „die Handlungen zweier Parteien (Personen, Gruppen, Institutionen) unvereinbare Ziele verfolgen“<sup>76</sup>. Konfliktsituationen werden in engem Zusammenhang mit aggressivem Verhalten gesehen. In den ersten Lebensjahren verlaufen Konflikte in Form von aggressiven Auseinandersetzungen, der Ausgang ist bestimmt durch Sieg oder Niederlage einer der beiden Parteien. Kompromisslösungen lassen sich auch im Vorschulalter nur sehr selten (etwa in 5% aller Konflikte) beobachten. Ein Konflikt besteht im Vorschulalter in der Regel aus zwei Komponenten: dem konfliktauslösenden Verhalten und dem Reaktionsmerkmal. Er ist selten lang andauernd und mündet häufig in ein Zusammenspiel. Mit zunehmendem Alter (etwa zwischen 4. und 8. Lebensjahr) nehmen ziellose, körperliche Aggressionen in Form von Wutausbrüchen ab und Nutzung der Sprache und Folgeaktionen wie Schmollen Quengeln zu.<sup>77</sup> Mit wachsenden sozial- kognitiven Fertigkeiten wird das Kind zu „differenzierten Beurteilungen der Motivation aggressiver Handlungen und zu einer darauf abgestimmten Rechtfertigung“<sup>78</sup> des Folgeverhaltens befähigt.

Die für den Entwicklungsschwerpunkt „Konfliktverhalten“ relevanten Teil-, bzw. Handlungskompetenzen und die im Gesellschaftsspiel darauf Hinweis gebenden Verhaltensweisen gestalten sich wie folgt (konkreter Diagnosebogen unter *Anhang A5*):

| Teilkompetenzen des Entwicklungsschwerpunkts <b><u>KONFLIKTVERHALTEN:</u></b>  | Hinweis gebende Verhaltensweisen während des Gesellschaftsspiels  |
|--|---|
| <b>SELBSTWAHRNEHMUNG</b>   |   |
| s. Kapitel 5.5.3.1   | s. Kapitel 5.5.3.1  |
| <b>FREMDWAHRNEHMUNG</b>  |   |
| s. Kapitel 5.5.3.1   | s. Kapitel 5.5.3.1  |
| <b>KONFLIKTLÖSUNGSMUSTER</b>   |   |
| <b>Konfliktwahrnehmung:</b> Kann das Kind einen vorhandenen Konflikt wahrnehmen? Kann es sich selbst als Teil eines Konfliktes wahrnehmen? | Nimmt das Kind einen während des Spielverlaufs entstandenen Konflikt als solchen wahr? Nimmt es wahr, wenn es Teil dieses Konfliktes ist? |

<sup>76</sup> Schmidt- Denter (2005), S. 85

<sup>77</sup> Vgl. Schmidt- Denter (2005), S. 139ff und Schmidt- Denter (1994), S. 216ff

<sup>78</sup> Schmidt- Denter (1994), S. 219

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Kommunikationsfähigkeit:</b> Kann und möchte das Kind verbal und/ oder nonverbal mit anderen Personen konfliktbezogenen Kontakt aufnehmen und kommunizieren?</p>  | <p>Kann und möchte das Kind wegen während des Spielverlaufs entstandener Konflikte (besonders, wenn das Spiel es erfordert) Kontakt zu seinen Mitspielern aufnehmen und kommunizieren?</p>  |
| <p><b>Eigene Meinung:</b> Hat das Kind einen eigenen Standpunkt? Kann es für diesen einstehen und ihn verteidigen, wenn es denkt, im Recht zu sein?</p>   | <p>Hat das Kind eine eigene Meinung, wenn während des Spiels ein Konflikt entsteht (z. B. durch Nicht- Einhalten der Spielreihenfolge)? Kommuniziert und verteidigt es diese Meinung, wenn es denkt, im Recht zu sein?</p>  |
| <p><b>Fremde Meinung:</b> Kann das Kind andere Meinungen wahrnehmen? Kann es akzeptieren, dass es andere Meinungen als die eigene gibt (→ „<i>Wertschätzung anderer</i>“, Kap. 5.5.3.3, → „<i>Rücksichtnahme</i>“, Kap. 5.5.3.4)?</p> | <p>Bemerkt das Kind, wenn seine Mitspieler im Spielkonflikt anderer Meinung sind als es selbst? Akzeptiert es diesen Umstand und lässt es zu, dass andere Meinungen auch geäußert werden und reagiert es der Situation angemessen?</p>  |
| <p><b>Selbstkontrolle:</b> Kann das Kind während eines Konflikts bestimmten Neigungen oder Impulsen widerstehen? Kann es seine Emotionen beherrschen?</p>   | <p>Äußert das Kind seine während eines im Spielverlauf entstandenen Konflikts aufkommenden Emotionen gegenüber seinen Mitspielern der Situation angemessen (z. B. wegen eines von ihm oder Mitspielern begangenen Regelbruchs)?</p>   |
| <p><b>Kritikfähigkeit:</b> Kann das Kind akzeptieren, wenn seine Meinung oder seine Person kritisiert werden?<br/>Kann das Kind andere kritisieren?</p>   | <p>Akzeptiert das Kind, wenn es im Spielverlauf von seinen Mitspielern auf Fehler oder Regelbrüche hingewiesen wird? Akzeptiert es, wenn seiner Meinung zu einem Spielkonflikt widersprochen wird?<br/>Wenn es bemerkt, dass seine Mitspieler Fehler oder Regelbrüche begehen, weist es sie darauf hin, auch, wenn ihm daraufhin widersprochen wird (→ „<i>Selbstbewusstsein</i>“, Kap. 5.5.3.2)?</p> |
| <p><b>Lösungen entwickeln:</b> Erkennt das Kind, dass eine Lösung gefunden werden muss? Kann es Vorschläge machen, wie eine solche Lösung auszusehen hat?</p>   | <p>Erkennt das Kind, dass für den Spielkonflikt möglicherweise eine Lösung gefunden werden muss, mit der nicht nur es selbst, sondern auch die anderen am Konflikt beteiligten zufrieden sein müssen? Hat es Ideen für diese Lösung und kann diese kommunizieren?</p>   |
| <p><b>Einlenken:</b> Kann das Kind erkennen, dass andere Meinungen aufgrund passender Argumente treffender sind? Kann es in dem Fall einlenken?</p>   | <p>Erkennt das Kind, wenn die Argumente der Mitspieler für das Spielproblem treffender sind (wenn z. B. andere auf vorher abgesprochene Regeln verweisen)? Gibt es dann seine eigene Meinung auf (wenn z. B. klar ist, dass das Spiel sonst abgebrochen wird) und lenkt es ein?</p>   |
| <p><b>Frustrationstoleranz:</b> Kann das Kind einen oder mehrere Konflikte aushalten?</p>   | <p>Lässt das Kind sich durch Konflikte (besonders, wenn es eingelenkt hat oder nachgeben musste) entmutigen, verliert es dadurch die Lust am Weiterspielen oder an seinen Mitspielern?</p>  |

### 5.5.3.6 Kooperationsfähigkeit

Kooperation wird definiert als „die Koordination von Tätigkeiten zur Erreichung eines gemeinsamen Ziels oder zur Bewältigung einer bestimmten Aufgabe. Es handelt sich also um eine Interaktionsform, bei der sich die Verhaltensweisen der Kinder gegenseitig ergänzen“<sup>79</sup>. Durch das gemeinsame Ziel wird dabei die Kooperation als notwendig erachtet. Bis zum Alter von drei Jahren spielen Kinder zunächst allein oder parallel oder sie schauen anderen beim Spielen zu. Ab etwa dem 4. Lebensjahr beginnen sie dann zu kooperieren (s. o.). Dem Kooperationsverhalten förderlich ist das Modellverhalten von Bezugspersonen.<sup>80</sup>

Die Kooperationsfähigkeit wird hier als letzter der Entwicklungsschwerpunkte des Sozialverhaltens genannt, weil sich hier die meisten Überschneidungen mit anderen Gebieten finden lassen. Um kooperieren zu können, müssen viele der genannten Teilkompetenzen bereits angelegt sein.

Der Entwicklungsschwerpunkt „Kooperationsfähigkeit“ setzt sich aus den drei Dimensionen der *Person*, der *Gruppe/ des Partners* und der *Aufgabe* zusammen. Die relevanten Teil-, bzw. Handlungskompetenzen und die im Gesellschaftsspiel darauf Hinweis gebenden Verhaltensweisen gestalten sich dementsprechend wie folgt (konkreter Diagnosebogen unter *Anhang A6*):

|   |   |
|---|---|
| <b>Teilkompetenzen des Entwicklungsschwerpunkts <u>KOOPERATIONS-FÄHIGKEIT</u></b> | <b>Hinweis gebende Verhaltensweisen während des Gesellschaftsspiels</b> |
|---|---|

| <b>DIMENSION DER PERSON</b>  |  |
|--|--|
| <b>Selbstwahrnehmung:</b> s. Kapitel 5.5.3.1   | s. Kapitel 5.5.3.1   |
| <b>Ich- Identität:</b> s. Kapitel 5.5.3.2  | s. Kapitel 5.5.3.2   |
| <b>Eigene Interessen vertreten:</b> Kennt das Kind seine Interessen und kann es diese im Verlauf einer Kooperation verfolgen? Kann es sich verweigern? | Weiß das Kind, was es im Spiel erreichen will? Möchte es gewinnen? Identifiziert es die Teilschritte, die dazu nötig sind, als seine Interessen (sein Ziel) und verfolgt es diese im Spiel?<br>Setzt das Kind in der Spielsituation persönliche Grenzen und lehnt es bei Überschreitung etwas ab (z. B. wenn Mitspieler versuchen, es zu übervorteilen)? |

<sup>79</sup>Schmidt- Denter (2005), S. 85

<sup>80</sup> Vgl. Schmidt- Denter (2005), S. 87

|  |   |
|--|---|
| <b>Flexibilität:</b> Ist das Kind in der Lage, sein Tun immer wieder an die Gegebenheiten der Situation anzupassen?  | Stellt das Kind sich immer wieder neu auf die sich im Verlauf verändernde Spielsituation ein (wenn es z. B. zunächst führt, dann aber wieder dabei ist, zu verlieren, etc.)? Stellt sich das Kind auf eventuelle Stimmungsschwankungen seiner Mitspieler ein (z. B. zunächst Freude über einen Spielzug, später Ärger über einen eigenen Fehler, etc.)? Reagiert es flexibel auf die Spielzüge seiner Mitspieler? |
| <b>Zielstrebigkeit:</b> Verfolgt das Kind ein zu Beginn der Aufgabe gesetztes Ziel?  | Erinnert sich das Kind im Laufe der Spielsituation an das Ziel des Spiels (z. B. möglichst viele Memory- Paare zu sammeln) und an das persönliche Ziel (z. B. zu gewinnen) und verfolgt es diese, d. h. geht es die dazu nötigen Schritte?  |
| <b>DIMENSION DER GRUPPE/ DES PARTNERS</b>  |   |
| <b>Fremdwahrnehmung:</b> s. Kapitel 5.5.3.1  | s. Kapitel 5.5.3.1  |
| <b>Kommunikationsfähigkeit:</b> Kann das Kind kooperationsbezogen kommunizieren?   | Setzt das Kind Kommunikation ein, um das gemeinsame Ziel zu verfolgen, also um den Spielverlauf voran zu bringen (z. B. zum Weiterspielen auffordern, wenn der Verlauf unterbrochen ist, etc.)?   |
| <b>Gemeinschaftsgefühl:</b> s. Kapitel 5.5.3.4   | s. Kapitel 5.5.3.4  |
| <b>Wertschätzung anderer:</b> s. Kapitel 5.5.3.3   | s. Kapitel 5.5.3.3  |
| <b>Rücksichtnahme:</b> s. Kapitel 5.5.3.4  | s. Kapitel 5.5.3.4  |
| <b>Fremde Interessen:</b> Kann das Kind Interessen anderer Personen wahrnehmen? Kann es akzeptieren, dass diese sich möglicherweise von den eigenen Interessen unterscheiden, bzw. nicht mit ihnen vereinbar sind?   | Nimmt das Kind wahr, dass es innerhalb der gemeinsamen Spielsituation unterschiedliche oder unvereinbare Interessen gibt (z. B. wenn alle gewinnen wollen)? Akzeptiert es diese?  |
| <b>Konfliktverhalten:</b> s. Kapitel 5.5.3.5   | s. Kapitel 5.5.3.5  |
| <b>Kompromissbereitschaft:</b> Kann das Kind eigene und fremde Interessen miteinander vereinbaren, also zu Lösungen beitragen, mit denen viele zufrieden sind und diese umsetzen? Kann es von anderen vorgeschlagene Lösungen akzeptieren, auch, wenn es dabei von den eigenen Interessen abrücken muss? | Trägt das Kind in einer Spielsituation mit Interessenkonflikt (wenn z. B. Uneinigkeit über eine Regel herrscht) zu einer Lösung bei? Rückt es, wenn es an dem Konflikt beteiligt ist und ein Mitspieler einen Lösungsvorschlag macht, zugunsten des Spielverlaufs von seinen eigenen Interessen ab?   |
| <b>Andere stützen und stärken:</b> Kann das Kind die Fähigkeiten anderer einschätzen und möglicherweise Schwächere unterstützen, damit diese ihr Ziel erreichen?   | Erkennt das Kind, wenn in einer Situation des Spiels von einem Mitspieler Fertigkeiten verlangt werden, die er noch nicht sicher beherrscht? Unterstützt es diesen, damit dieser seinem oder dem gemeinsamen Ziel näher rückt? Tut das Kind dies sogar, wenn es dabei von seiner eigenen Zielverwirklichung entfernt wird?  |

|   |   |
|---|---|
| <b>Situation und Verhalten anderer einschätzen:</b> Kann das Kind in etwa einschätzen, was in der jeweiligen Kooperationsituation passieren wird und wie seine Partner sich verhalten werden? | Kennt das Kind Spielsituationen? Unterscheidet es zwischen einer realen und einer Spielsituation (weiß es z. B., dass die Rivalität und das Wettkampfverhalten spielerisch zu verstehen sind)? Kennt es seine Mitspieler und hat es das Spielziel verstanden? „Berechnet“ es daraus ein zu erwartendes Verhalten?   |
| <b>DIMENSION DER AUFGABE</b>  |   |
| <b>Ziele gemeinsam verfolgen:</b> Kann das Kind ein gemeinsames Ziel identifizieren und dessen Verwirklichung verfolgen?  | Erkennt das Kind, dass es in der Spielsituation das Ziel aller ist, das Spiel gemeinsam zu spielen? Verfolgt es dieses Ziel, richtet es sein Verhalten daran aus?   |
| <b>Teilaufgaben identifizieren:</b> Kann das Kind die Aufgabe in Teilaufgaben zerlegen und diese Schritt für Schritt verfolgen?   | Erkennt das Kind die Teilkomponenten des gemeinsamen Spiels eines Spiels und verfolgt es diese (z. B. nacheinander spielen, würfeln, Spielfigur setzen, etc.)? Zerlegt es sein persönliches Ziel (z. B. zu gewinnen) in Schritte (z. B. beim Mensch-ärger-dich-nicht: erst eine sechs würfeln, dann das Spielfeld umrunden, dann in das Endfeld gehen...) und geht es diese nacheinander? |
| <b>Selbsteinschätzung bezogen auf die Aufgabe:</b> s. Kapitel 5.5.3.2   | s. Kapitel 5.5.3.2  |
| <b>Regeln und Absprachen einhalten:</b> s. Kapitel 5.5.3.4  | s. Kapitel 5.5.3.4  |
| <b>Handlungskompetenzen einsetzen:</b> Kann das Kind sich an seine Kompetenzen erinnern und diese situationsbezogen einsetzen?  | Weiß das Kind in der Spielsituation, über welche Kompetenzen es verfügt (z. B. bis 10 zählen, Farben zuordnen, Gedächtnisfähigkeit,...) und setzt es diese ein?   |
| <b>Einblick in die Notwendigkeit von Kooperation:</b> Erkennt das Kind, dass es manchmal notwendig ist mit anderen zusammenzuarbeiten?  | Erkennt das Kind, dass es ein Gesellschaftsspiel nicht alleine spielen kann und es deshalb notwendig ist, mit anderen zu kooperieren? Erkennt es aufgrund des gemeinsamen Spiels die nötigen Teilaufgaben (bzw. Teilkompetenzen) der Kooperation (s. o.) an?  |

## 6 Abschließende Anmerkungen

Im Verlauf der vorliegenden Arbeit wurde gezeigt, wie und mit welchen Vorüberlegungen eine Lehrkraft, eingebettet in den täglichen Unterricht, anhand von Gesellschaftsspielen die Teilkompetenzen des Entwicklungsbereichs „Sozialverhalten“ diagnostizieren kann. Die Vorzüge einer solchen Diagnostik mit Spielen wurden ebenso wie die mögliche Arbeitserleichterung in vielen Bereichen dargestellt. Nach der Erstellung eines solchen „Schülerprofils“ darf die diagnostische Arbeit jedoch nicht abgeschlossen sein.

Die vorliegende Arbeit folgt, wie bereits oben erwähnt, dem Ansatz der Prozessdiagnostik. Diagnostik in einem systemischen Zusammenhang und Förderung im Sinne von Erfahrungsermöglichung sind somit als eng verkettete Einheit zu betrachten und sollten sich im Unterricht demnach stets ergänzen. Ein wichtiger Begriff in diesem Kontext ist die von WYGOTZKI geprägte „Zone der nächsten Entwicklung“. WYGOTZKI versteht darunter „die Distanz zwischen dem aktuellen Entwicklungsniveau [...] und dem potentiellen Niveau, das unter der Anleitung Erwachsener oder kompetenter Gleichaltriger erreicht werden kann“<sup>81</sup>. Um die Zone der nächsten Entwicklung ermitteln zu können, muss demnach der aktuelle Entwicklungsstand festgestellt werden. Für den Entwicklungsbereich des Sozialverhaltens stellt diese Arbeit Möglichkeiten zur Verfügung.

Im Sinne der Prozessdiagnostik bietet das Spiel nicht nur große diagnostische Möglichkeiten, es birgt auch ein enormes Förderpotential. WYGOTZKI sieht in der Zusammenarbeit mit anderen Menschen die größte „Quelle für die Entwicklung der inneren individuellen Eigenschaften der Persönlichkeit des Kindes“<sup>82</sup>. Somit bietet die für ein Spiel notwendige Kooperation zwischen Kindern oder zwischen Kindern und Erwachsenen und somit der gemeinsame Gegenstandsbezug große Ressourcen für alle Beteiligten. Der Gedanke der Zusammenarbeit mit kompetenten Partnern gewinnt vor allem auch im Kontext des Gemeinsamen Unterrichts an Bedeutung. Hier lernen Kinder mit und ohne Entwicklungsschwerpunkte miteinander, die Lerngruppen sind somit sehr heterogen. Es ist daher sehr wahrscheinlich, dass bei jedem Unterrichtsgegenstand (unter anderem eben auch beim Spiel) mindestens ein Kind für ein anderes den kompetenten Partner darstellen kann, von dem es etwas zu lernen gibt.

Der Grund für die besondere Eignung des Spiels sowohl als Diagnostik- als auch als Fördermittel liegt auch in seiner Multidimensionalität. Beim Spiel wird der Mensch in seiner Ganzheit und somit auch mit allen Entwicklungsbereichen einbezogen. Dies wurde bereits bei der Darstellung des Bereiches Sozialverhalten und seiner vielen Überschneidungen mit anderen Bereichen deutlich. Das Grundkonzept dieser Arbeit ist somit ohne weiteres auf andere Entwicklungsbereiche übertragbar. Dabei ist es durchaus denkbar, die Diagnostik auf eine bestimmte Spielauswahl zuzuschneiden, um die Überprüfung eines Entwicklungsbereiches (z. B. die Merkfähigkeit als ein Schwerpunkt des Bereiches „Kognition“) genau ausdifferenzieren zu können. Die Spiele, die dann als diagnostisches Mittel gedient haben, könnten dann anschließend auch zur Förderung eingesetzt werden.<sup>83</sup>

---

<sup>81</sup> Oerter (1999), S. 147

<sup>82</sup> Wygotzki (1987), In: Oerter (1999), S. 148

<sup>83</sup> Für die Recherche ist die Internetseite „Spiel mit mir“ (<http://www.michas-spielmitmir.de>) zu empfehlen, die eine große Auswahl an Spielen beschreibt (Spieleranzahl, Alter, Spieldauer, Kosten) und rezensiert

## Literaturverzeichnis

- **Anstötz, Christoph (1984):** Die „Spielmittelbeurteilung“ als Gegenstand des logischen Denkens. In: Spielmittel, Heft 4, S. 3- 9
- **„Arbeitskreis Förderpläne“ des Schulamtes für den Kreis Unna und des Schulamtes für die Stadt Hamm (2004):** Förderdiagnostisches Inventar für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Lernbedürfnissen. **In:** Verband Sonderpädagogik Landesverband Nordrhein- Westfalen e. V. (Hrsg.): Förderplanung der sonderpädagogischen Arbeit. Meckenheim: vds
- **Ayres, A. Jean (1984):** Bausteine der kindlichen Entwicklung. Berlin: Springer Verlag
- **Bunk, Ulrich (2004):** Methoden in Heilpädagogik und Heilerziehungspflege. Spiel. Troisdorf: Bildungsverlag EINS
- **Einsiedler, Wolfgang (1999):** Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie der Kinderspiels. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- **Fritz, Jürgen (1991):** Theorie und Pädagogik des Spiels. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim und München: Juventa- Verlag
- **Fritz, Jürgen (1989):** Spielzeugwelten. Eine Einführung in die Pädagogik der Spielmittel. Weinheim und München: Juventa- Verlag
- **Fröhlich, Werner (1994):** Wörterbuch zur Psychologie. 20. bearbeitete und erweiterte Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag
- **Heimlich, Ulrich (2001):** Einführung in die Spielpädagogik. Eine Orientierungshilfe für sozial-, schul- und heilpädagogische Arbeitsfelder. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- **Ingenkamp, Karlheinz/ Lissmann, Urban (2005):** Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. 5., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz- Verlag
- **Krappmann, Lothar (1993):** Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart: Klett-Cotta
- **Kreuser, Ursula (1996):** Gestalterisches Spiel in seiner Bedeutung für die Lernförderung geistig behinderter Kinder. Frankfurt am Main: Peter Lang
- **Ledl, Victor (1994):** Kinder beobachten und fördern. Wien: Verlag Jugend & Volk
- **Lukesch, Helmut (1994):** Einführung in die pädagogisch- psychologische Diagnostik. Regensburg: CH- Verlag

- **Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW (2003):** Schriftenreihe Schule in NRW, Heft 2012: Grundschule. Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung. Düsseldorf: Ritterbach Verlag GmbH
- **Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (1977):** Sonderschule. Richtlinien: Schule für Lernbehinderte. Düsseldorf: Ritterbach GmbH
- **Richtlinien für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung des Landes NRW (Entwurf 2002)**
- **Oerter, Rolf/ Montada, Leo (Hrsg.) (1995):** Entwicklungspsychologie. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union
- **Oerter, Rolf (1999):** Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz. Durchgesehene Neuauflage. Weinheim: Beltz- Verlag
- **Pausewang, Freya (1997):** Dem Spielen Raum geben. Grundlagen und Orientierungshilfen zur Spiel- und Freizeitgestaltung in sozialpädagogischen Einrichtungen. Berlin: Cornelsen
- **Renner, Michael (1995):** Spieltheorie und Spielpraxis. Eine Einführung für pädagogische Berufe. Freiburg im Breisgau: Lambertus
- **Schaller, Sylvia (1988):** Daten aus Beobachtungen. **In:** Jäger, Reinhold S. (Hrsg.): Psychologische Diagnostik. München: Psychologie Verlags Union
- **Schenk- Danzinger, Lotte (1985):** Entwicklung, Sozialisation, Erziehung. Stuttgart: Klett- Cotta
- **Schenk- Danzinger, Lotte (1995):** Entwicklungspsychologie. 23., überarbeitete Auflage. Wien: Österreichischer Bundesverlag
- **Schmidt- Denter, Ulrich (2005):** Soziale Beziehungen im Lebenslauf. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz- Verlag
- **Schmidt- Denter, Ulrich (1996):** Soziale Entwicklung. 3., korrigierte und aktualisierte Auflage. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union
- **Studienseminar für das Lehramt für Sonderpädagogik Dortmund (???)**: Reader zu den Entwicklungs- und Förderbereichen.
- **Studienseminar für das Lehramt für Sonderpädagogik Düsseldorf (2001):** Entwicklungsbereiche. Förderbereiche. Zusammengestellt vom Seminar für Geistigbehindertenpädagogik und vom Seminar für Körperbehindertenpädagogik

- **Verband Sonderpädagogik Landesverband Nordrhein- Westfalen e. V. (Hrsg.) (2005):** Fördern planen. Förderzielorientierter Unterricht auf der Basis von Förderplänen. Bornheim: vds
- **Weigert, Hildegund/ Weigert, Edgar (1993):** Schülerbeobachtung. Ein pädagogischer Auftrag. Weinheim: Beltz- Verlag
- **Zimbardo, Philip, G. (1995):** Psychologie. 6., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin und Heidelberg: Springer Verlag

### **Internetquellen**

- **Arbeitsgruppe (2001):** Entwurf eines Seminarrahmenkonzepts für die Studienseminare für das Lehramt für Sonderpädagogik NRW.  
<http://www.studienseminare.nrw.de/pb1/sond/531022973b12faa01.html>  
**Stand: Sonntag, 04.06.2005, 12.30 Uhr**  
**s. Anhang C1**
- **Becker, Gabriele:** Eine Zusammenfassung zum Sinn des Spielens für die Entwicklung des Kindes  
<http://www.ghaeufele.de/Texte/Spielentwicklung/Details/details.html#1>  
**Stand: Sonntag, 04.06.2005, 12.32 Uhr**  
**s. Anhang C2**
- **Open Site. The Open Encyclopedia Project:** Gesellschaftsspiele: Definition  
<http://open-site.org/International/Deutsch/Spiele/Gesellschaftsspiele/>  
**Stand: Sonntag, 04.06.2006, 12.35 Uhr**  
**s. Anhang C3**

### **Für die Spielrecherche:**

- **Spiel mit mir!**  
<http://www.michas-spielmitmir.de>

# ANHANG

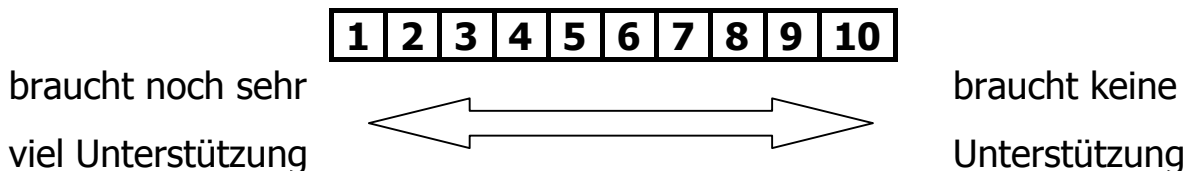
# Anhang A:

Diagnosebögen der  
Entwicklungs-  
schwerpunkte des  
Entwicklungs-  
bereichs „Sozialverhal-  
ten“

## Anhang A1:

Diagnosebogen für den Entwicklungsbereich „**Sozialverhalten**“

Entwicklungsschwerpunkt: **Selbst- und Fremdwahrnehmung**



|  |   |
|--|---|
| <b>Name:</b><br><b>Beobachtetes Spiel:</b><br><b>Mitspieler:</b><br><b>Beobachter teilnehmend?</b> | <b>Entwicklungsbereich:</b><br>Sozialverhalten<br><b>Entwicklungsschwerpunkt:</b><br>Selbst- und Fremdwahrnehmung |
|--|---|

| Körpererleben                                       | Eigenes und fremdes Körperschema   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |  |
|---|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|--|
|   | sich so zum Spielgeschehen setzen, dass alles erreichen werden kann            |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |  |
|   | eigene Körpermaße richtig einschätzen, sicher Spielfiguren oder Karten greifen |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |  |
|   | Körpermaße der Mitspieler richtig einschätzen, gut mit ihnen interagieren      |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |  |
|   | Eigene und fremde Körpersprache  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |  |
|   | Spielgeschehen mit Körpersprache unterstützen                                  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |  |
|   | Körpersprache passend zu anderen Äußerungen und Spielgeschehen einsetzen       |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |  |
|   | Körpersprache der Mitspieler wahrnehmen und darauf reagieren                   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |  |
|   | Körperhaltung  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |  |
| Körper dem Spielgeschehen zuwenden                  |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |  |
| Muskeltonus dem Spielgeschehen angemessen gestalten |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |  |

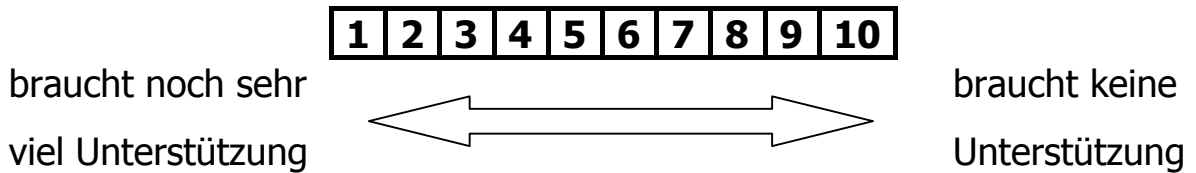
| Wahrnehmung  | auditiv, visuell, kinästhetisch, vestibulär  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |  |
|--|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|--|
|  | auf visuelle Spielreize reagieren (folgt Spielgeschehen mit den Augen)                     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |  |
|  | auf auditive Spielreize reagieren  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |  |
|  | eigene Muskelbewegungen richtig einschätzen (z. B. Spielfigur setzen, Karten halten, etc.) |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |  |
|  | Spielbewegungen auch im Zusammenspiel mit Mitspielern gezielt ausführen                    |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |  |
|  | Ich und du   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |  |
| Mitspieler als Gegenüber wahrnehmen, sich an sie wenden können |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |  |

|   |  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |  |  |  |  |
|---|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|--|--|--|--|--|--|
| <b>Wahrnehmung</b>                                      | <b>Eigene/ fremde Bedürfnisse/ Wünsche</b>   |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |  |  |  |  |
|   | eigene Bedürfnisse wahrnehmen und kommunizieren (z. B. ob es eine bestimmte Spielfigur spielen will) |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |  |  |  |  |
|   | Bedürfnisse von Mitspielern wahrnehmen, die den eigenen gleich sind                                  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |  |  |  |  |
|   | Bedürfnisse von Mitspielern wahrnehmen, die zu den eigenen verschieden sind                          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |  |  |  |  |
| <b>Reizverarbeitung</b>                                 | <b>Reizfilter</b>  | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> | <b>6</b> | <b>7</b> | <b>8</b> | <b>9</b> | <b>10</b> |  |  |  |  |  |  |
|   | Aufmerksamkeit gezielt auf die für den Spielverlauf relevanten visuellen Reize richten               |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |  |  |  |  |
|   | Aufmerksamkeit gezielt auf die für den Spielverlauf relevanten auditiven Reize richten               |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |  |  |  |  |
|   | <b>Fremde Einflüsse</b>  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |  |  |  |  |
|   | nicht nur sich, sondern auch Mitspieler als Verursacher wahrnehmen, die Einfluss üben können         |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |  |  |  |  |
|   | <b>Auseinandersetzung</b>  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |  |  |  |  |
|   | Einflüsse der Mitspieler in den Spielverlauf integrieren   |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |  |  |  |  |
|   | erkennen, dass Einflüsse der Mitspieler gleich große Rolle spielen                                   |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |  |  |  |  |
|   | erkennen, dass darauf reagiert werden muss, um das Spiel zu spielen                                  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |  |  |  |  |
| <b>Kognition/Denken</b>                                 | <b>Umwelt</b>  | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> | <b>6</b> | <b>7</b> | <b>8</b> | <b>9</b> | <b>10</b> |  |  |  |  |  |  |
|   | sich und Mitspieler als Teil einer Gemeinschaft erleben  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |  |  |  |  |
|   | sich selbst und die anderen als gleichwertig innerhalb der Gemeinschaft ansehen                      |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |  |  |  |  |
|   | <b>Einschätzung</b>  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |  |  |  |  |
|   | Ergebnis des Gewinnens oder Verlierens erkennen  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |  |  |  |  |
|   | richtig einschätzen, was zu tun ist, um zu gewinnen  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |  |  |  |  |
|   | <b>Andere Meinungen</b>  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |  |  |  |  |
| erkennen anderer im Spielverlauf entstehenden Meinungen |  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |  |  |  |  |

**Anhang A2:**

Diagnosebogen für den Entwicklungsbereich „**Sozialverhalten**“

Entwicklungsschwerpunkt: **Ich- Identität**



|  |   |
|--|---|
| <b>Name:</b><br><b>Beobachtetes Spiel:</b><br><b>Mitspieler:</b><br><b>Beobachter teilnehmend?</b> | <b>Entwicklungsbereich:</b><br>Sozialverhalten<br><b>Entwicklungsschwerpunkt:</b><br>Ich- Identität |
|--|---|

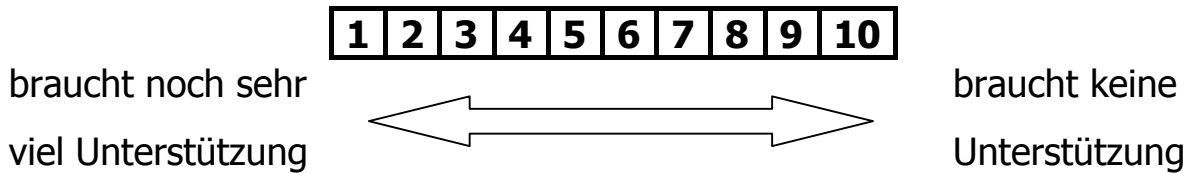
| <b>Selbstwahrnehmung:</b>   |  | <b>s. Diagnosebogen A1</b> |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|--|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Erinnerung  | Kompetenzen  | 1                          | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|   | sich an Kompetenzen erinnern, die das Spiel verlangt, falls diese bereits erworben wurden  |                            |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|   | erworbene Kompetenzen einsetzen  |                            |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|   | Erfahrungen  |                            |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|   | sich an auf das Spiel oder auf Spiel allgemein bezogene Erfahrungen erinnern (schon mal gespielt? Gewonnen oder verloren?...) gemachte Erfahrungen für sich bewerten (war das gut oder schlecht? Warum?) |                            |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|   | gemachte Erfahrungen für Verhalten bei aktueller Spielsituation einsetzen (z. B. um dieses Mal zu gewinnen)  |                            |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Selbstständigkeit   | Handlungskompetenz   | 1                          | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|   | erfassen, worum es in dem Spiel geht   |                            |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|   | dazu passendes Ziel setzen (z. B. alle Figuren ins Zielfeld bringen)   |                            |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|   | erfassen, was zu Verwirklichung des Ziels zu tun ist   |                            |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|   | versuchen, Ziel zu verwirklichen   |                            |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|   | nach Ende des Spiels reflektieren, ob Ziel erreicht wurde; wenn Ziel nicht erreicht: warum nicht?  |                            |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|   | Methodenkompetenz  |                            |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Fertigkeiten besitzen, die das Spiel verlangt (z. B. zählen, Merkfähigkeit, etc.) |  |                            |   |   |   |   |   |   |   |   |    |

|                             |  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |
|-----------------------------|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|--|--|
| <b>Selbstständigkeit</b>    | <b>Selbsteinschätzung</b>  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |
|                             | richtig einschätzen, ob Fertigkeiten für das Spiel im verlangten Maße bereits erworben wurden  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |
|                             | sich eingestehen können, falls Fertigkeiten noch nicht erworben wurden   |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |
|                             | für noch fehlende Fertigkeiten Unterstützung einfordern  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |
|                             | <b>Reflexionsfähigkeit</b>   |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |
|                             | während des Spiels oder danach über Spielhandlungen oder Spielsituationen reflektieren (z. B. über den Spielstand, Konflikte, Emotionen, etc.) |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |
| <b>Selbstwertschätzung</b>  | <b>Selbstbewusstsein</b>   | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> | <b>6</b> | <b>7</b> | <b>8</b> | <b>9</b> | <b>10</b> |  |  |
|                             | eine positive Haltung gegenüber der eigenen Person haben   |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |
|                             | eine positive Einstellung zu den eigenen Kompetenzen bezogen auf das Spiel haben   |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |
|                             | daran glauben, durch die eigenen Kompetenzen gewinnen zu können  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |
|                             | sich seinen Mitspielern als ebenbürtig empfinden   |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |
|                             | sicher während des Spielverlaufs auftreten   |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |
| <b>Emotionale Kompetenz</b> | <b>Kritikfähigkeit</b>   | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> | <b>6</b> | <b>7</b> | <b>8</b> | <b>9</b> | <b>10</b> |  |  |
|                             | während des Spiels geäußerte Bewertungen ( z. B. über Qualität eines Spielzugs) emotional verarbeiten  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |
|                             | emotional ausgeglichen sein, den Bewertungen auch äußerlich angemessen begegnen  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |
|                             | Bewertungen in das eigene Selbstbild integrieren   |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |
|                             | wenn positives Selbstbild, dieses trotz negativer Bewertungen aufrecht erhalten  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |
|                             | <b>Frustrationstoleranz</b>  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |
|                             | bei Rückschlägen oder Misserfolgen (z. B. Spiel verloren) ausgeglichen reagieren, nicht die Lust am Spiel verlieren                            |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |

**Anhang A3:**

Diagnosebogen für den Entwicklungsbereich „**Sozialverhalten**“

Entwicklungsschwerpunkt: **Soziale Empathie**



|  |   |
|--|---|
| <b>Name:</b><br><b>Beobachtetes Spiel:</b><br><b>Mitspieler:</b><br><b>Beobachter teilnehmend?</b> | <b>Entwicklungsbereich:</b><br>Sozialverhalten<br><b>Entwicklungsschwerpunkt:</b><br>Soziale Empathie |
|--|---|

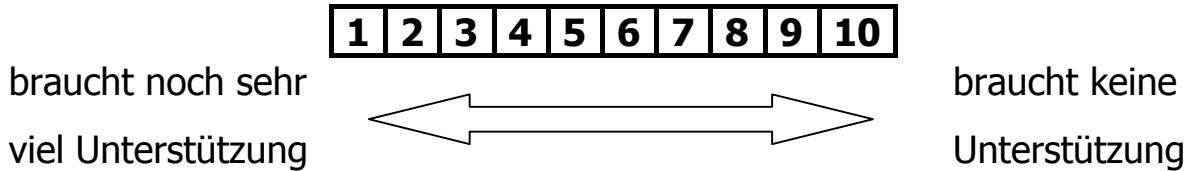
|  |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| <b>Selbstwahrnehmung</b>   | s. Diagnosebogen A1   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|  | <b>Wahrnehmung eigener Emotionen</b>  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|  | eigene, während des Spiels ausgelöste Emotionen wahrnehmen                            |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|  | <b>Unterscheidung eigener Emotionen</b>   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|  | unterschiedliche Emotionen kennen   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|  | unterschiedliche, während des Spiels ausgelöste Emotionen bei sich selbst wahrnehmen  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| <b>Fremdwahrnehmung</b>  | <b>Interpretation eigener Emotionen</b>   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|  | benennen, welche Begebenheiten während des Spiels bestimmte Emotionen ausgelöst haben |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|  | s. Diagnosebogen A1   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|  | <b>Wahrnehmung fremder Emotionen</b>  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|  | wahrnehmen, wenn bei Mitspielern im Spielverlauf Emotionen ausgelöst werden           |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|  | <b>Unterscheidung fremder Emotionen</b>   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| unterschiedliche Emotionen kennen  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| unterschiedliche, während des Spiels ausgelöste Emotionen bei Mitspielern erkennen                           |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| <b>Interpretation fremder Emotionen</b>  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| benennen, welche Begebenheiten während des Spielverlaufs bestimmte Emotionen bei Mitspielern ausgelöst haben |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |

|                              |  | <b>Gleichberechtigung</b> |          |          |          |          |          |          |          |          |           |
|------------------------------|--|---------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
|                              |  | <b>1</b>                  | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> | <b>6</b> | <b>7</b> | <b>8</b> | <b>9</b> | <b>10</b> |
| <b>Wertschätzung anderer</b> | den Mitspielern die gleichen Rechte wie sich selbst zugestehen (warten, bis man an der Reihe ist, etc.)  |                           |          |          |          |          |          |          |          |          |           |
|                              | auf Bitten und Wünsche der Mitspieler eingehen und darauf reagieren (z. B. Bitte um Geduld, Bitte um Lockerung einer Regel, wenn ein Mitspieler eine benötigte Kompetenz noch nicht erlangt hat,...) |                           |          |          |          |          |          |          |          |          |           |
|                              | Mitspieler darauf hinweisen, wenn sie beim Spiel etwas, das zu ihrem Vorteil ist, vergessen haben (z. B. noch mal würfeln dürfen, etc.)  |                           |          |          |          |          |          |          |          |          |           |
|                              |  | <b>Nachempfindung</b>     |          |          |          |          |          |          |          |          |           |
|                              |  | <b>1</b>                  | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> | <b>6</b> | <b>7</b> | <b>8</b> | <b>9</b> | <b>10</b> |
| <b>Einfühlen</b>             | Emotionen von anderen, die im Spiel ausgelöst werden, nachempfinden können   |                           |          |          |          |          |          |          |          |          |           |
|                              | Zusammenhang zwischen Auslöser und Emotion nachvollziehen können   |                           |          |          |          |          |          |          |          |          |           |
|                              | <b>Transfer</b>  |                           |          |          |          |          |          |          |          |          |           |
|                              | nachempfundene Emotion auf eigenes Verhalten anwenden und dieses gegebenenfalls modifizieren (z. B. Schadenfreude zurück halten bei Traurigkeit eines Mitspielers über kund getane Schadenfreude)    |                           |          |          |          |          |          |          |          |          |           |

**Anhang A4:**

Diagnosebogen für den Entwicklungsbereich „**Sozialverhalten**“

Entwicklungsschwerpunkt: **Regeln und Absprachen einhalten**



|  |  |
|--|--|
| <b>Name:</b><br><b>Beobachtetes Spiel:</b><br><b>Mitspieler:</b><br><b>Beobachter teilnehmend?</b> | <b>Entwicklungsbereich:</b><br>Sozialverhalten<br><b>Entwicklungsschwerpunkt:</b><br>Regeln und Absprachen einhalten |
|--|--|

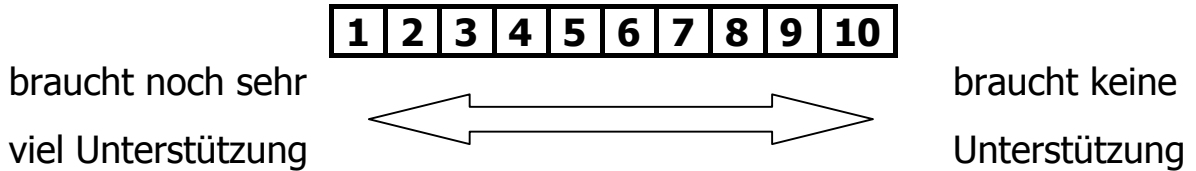
| Ich- Kompetenz  | Handlungsplanung  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
|   | nächste Spielhandlung anhand der Beobachtung des Spielverlaufs planen (wissen, worin der nächste Spielschritt besteht um in der Spielhandlung weiter zu kommen) |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| <b>Verantwortungsübernahme</b>  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| sich selbst als Verursacher für durch eigene Handlungen entstandene Spielsituationen erkennen (z. B. Rauswurf eines Mitspielers beim Mensch- ärgere- dich- nicht) |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| eigene Handlungen verteidigen   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| <b>Selbstkontrolle</b>  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Regelbrüchen, die eigenen Vorteil bringen würden, widerstehen   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| zurück halten der im Spielverlauf aufkommenden Emotionen, wenn sie sich gegen die Mitspieler richten (z. B. Ungeduldsbekundungen, Schadenfreude, etc.)            |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| <b>Reflexion des eigenen Handelns</b>   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| über eigenes Spielverhalten und Spielhandlungen Aussagen machen   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| erkennen eigener Regelverstöße  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |

|  |  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |
|--|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| <b>Sozial- Kompetenz</b>   | <b>Gemeinschaftsgefühl</b>   | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> | <b>6</b> | <b>7</b> | <b>8</b> | <b>9</b> | <b>10</b> |
|  | sich selbst und die Mitspieler für die Spieldauer als Gruppe/ Gemeinschaft empfinden   |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |
|  | Zusammengehörigkeitsgefühl aufbauen  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |
|  | <b>Kooperationsfähigkeit</b>   |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |
|  | s. Diagnosebogen A6  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |
|  | <b>Kommunikationsfähigkeit</b>   |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |
|  | während des Spiels Kontakt aufnehmen wollen  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |
|  | während des Spiels Kontakt aufnehmen können  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |
|  | verbal oder non- verbal kommunizieren können   |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |
|  | spielbezogen und regelbezogen kommunizieren können   |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |
|  | <b>Rücksichtnahme</b>  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |
|  | unter Zurückstellung eigener Bedürfnisse auf Bedürfnisse der Mitspieler achten   |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |
| Mitspielern gleiche Rechte einräumen wie sich selbst (Spielregeln gelten für alle gleichermaßen) |  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |
| Selbstkontrolle (s. o.)  |  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |
| <b>Sach- Kompetenz</b>   | <b>Problembewusstsein</b>  | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> | <b>6</b> | <b>7</b> | <b>8</b> | <b>9</b> | <b>10</b> |
|  | regelbezogene Konflikte im Spielverlauf wahrnehmen   |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |
|  | Konfliktbewusstsein kommunizieren  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |
|  | erkennen, wenn diese Konflikte durch eine Regel zu lösen wären → Notwendigkeit von Regeln einsehen   |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |
|  | <b>Problemlösungen</b>   |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |
|  | Regel zur Konfliktbewältigung finden   |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |
|  | Regel formulieren  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |
|  | Regel kommunizieren  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |
|  | <b>Akzeptanz von Sanktionen</b>  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |
|  | verstehen und akzeptieren, dass bei absichtlichem Regelbruch spielbezogene (z. B. einmaliges Aussetzen) oder Sanktionen außerhalb des Spiels (Ausschluss) folgen können, weil nur bei Regeleinhaltung das Spiel gespielt werden kann |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |
|  | verstehen und akzeptieren, dass durch Sanktionen Regeln (meist) gelernt werden   |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |

**Anhang A5:**

Diagnosebogen für den Entwicklungsbereich „**Sozialverhalten**“

Entwicklungsschwerpunkt: **Konfliktverhalten**



|  |  |
|--|--|
| <b>Name:</b><br><b>Beobachtetes Spiel:</b><br><b>Mitspieler:</b><br><b>Beobachter teilnehmend?</b> | <b>Entwicklungsbereich:</b><br>Sozialverhalten<br><b>Entwicklungsschwerpunkt:</b><br>Konfliktverhalten |
|--|--|

|                           |                            |
|---------------------------|----------------------------|
| <b>Selbstwahrnehmung:</b> | <b>s. Diagnosebogen A1</b> |
| <b>Fremdwahrnehmung:</b>  | <b>s. Diagnosebogen A1</b> |

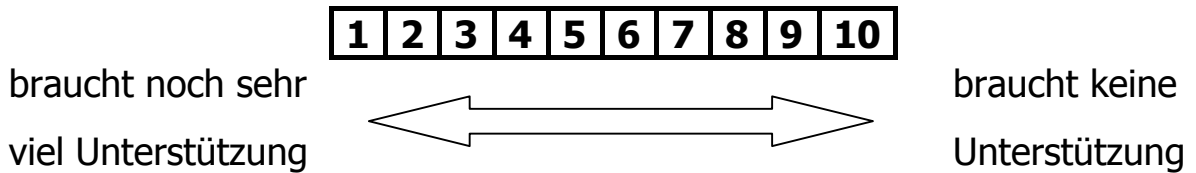
| Konfliktlösungsmuster   | Konfliktwahrnehmung  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |  |
|---|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|--|
|   | während des Spielverlaufs entstandenen Konflikt als solchen wahrnehmen                       |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |  |
|   | eigene Beteiligung am Konflikt wahrnehmen  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |  |
|   | Kommunikationsfähigkeit  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |  |
|   | Kontakt zu Mitspielern wegen entstandenen Konflikts aufnehmen wollen                         |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |  |
|   | Kontakt zu Mitspielern wegen entstandenen Konflikts aufnehmen können (verbal oder nonverbal) |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |  |
|   | über den Konflikt kommunizieren  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |  |
|   | Eigene Meinung   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |  |
|   | eigene Meinung zu einem entstandenen Konflikt haben  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |  |
|   | eigene Meinung kommunizieren   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |  |
|   | eigene Meinung verteidigen bei Annahme, im Recht zu sein                                     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |  |
|   | Fremde Meinung   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |  |
|   | fremde Meinungen, die der eigenen gleich sind, erkennen                                      |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |  |
|   | fremde Meinungen, die der eigenen unterschiedlich sind, erkennen                             |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |  |
|   | Äußerung fremder Meinungen zulassen  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |  |
| bei der Äußerung fremder Meinungen emotional ausgeglichen reagieren |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |  |

|                              |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| <b>Konfliktlösungsmuster</b> | fremde Meinungen akzeptieren, neben der eigenen stehen lassen können   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                              | <b>Selbstkontrolle</b>   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                              | wegen eines Konflikts aufkommende Emotionen der Situation und den Mitspielern angemessen äußern  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                              | <b>Kritikfähigkeit</b>   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                              | akzeptieren (ausgeglichen reagieren), wenn während des Spiels von Mitspielern auf eigene Fehler oder Regelbrüche aufmerksam gemacht wird |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                              | akzeptieren (ausgeglichen reagieren), wenn der eigenen Meinung zu einem Konflikt widersprochen wird                                      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                              | Meinung zu einem Konflikt äußern, auch wenn vorher klar ist, dass die Mitspieler widersprechen werden                                    |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                              | <b>Lösungen entwickeln</b>   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                              | erkennen, dass ohne Konfliktlösung möglicherweise nicht weiter gespielt werden kann  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                              | erkennen, dass Lösung gefunden werden muss, mit der alle zufrieden sind  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                              | Ideen für eine solche Lösung haben   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                              | Lösungsvorschläge kommunizieren  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                              | <b>Einlenken</b>   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                              | erkennen, wenn Argumente der Mitspieler treffender sind  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                              | eigenen Standpunkt aufgeben und einlenken  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                              | <b>Frustrationstoleranz</b>  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                              | positives Selbstbild (wenn vorhanden) trotz Konflikten behalten  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                              | Freude am Spiel behalten   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                              | Sympathie für Mitspieler (wenn vorhanden) behalten   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

**Anhang A6:**

Diagnosebogen für den Entwicklungsbereich „**Sozialverhalten**“

Entwicklungsschwerpunkt: **Kooperationsfähigkeit**



|  |  |
|--|--|
| <b>Name:</b><br><b>Beobachtetes Spiel:</b><br><b>Mitspieler:</b><br><b>Beobachter teilnehmend?</b> | <b>Entwicklungsbereich:</b><br>Sozialverhalten<br><b>Entwicklungsschwerpunkt:</b><br>Kooperationsfähigkeit |
|--|--|

| Dimension der Person   | Selbstwahrnehmung   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|--|---------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
|  | s. Diagnosebogen A1 |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Ich- Identität   |                     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| s. Diagnosebogen A2  |                     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Eigene Interessen vertreten  |                     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| wissen, worin das persönliche Ziel für das Spiel besteht (z. B. gewinnen)                        |                     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Teilschritte identifizieren, die zur Verwirklichung dieses Ziels notwendig sind                  |                     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Teilschritte verfolgen   |                     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| in Spielsituation persönliche Grenzen setzen   |                     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| sich bei Überschreitung verweigern, bzw. etwas ablehnen (z. B. bei Ausnutzung der Gutmütigkeit)  |                     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Flexibilität   |                     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| sich immer wieder neu auf sich verändernde Spielsituation einstellen                             |                     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| sich immer wieder neu auf Stimmungen der Mitspieler einstellen                                   |                     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| flexibel auf Spielzüge der Mitspieler reagieren  |                     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Zielstrebigkeit  |                     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| sich im Spielverlauf immer wieder an das Spielziel erinnern (z. B. gleiche Memory-Paare sammeln) |                     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Spielziel verfolgen  |                     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| sich im Spielverlauf immer wieder an die persönliche Zielsetzung erinnern                        |                     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| persönliches Ziel verfolgen  |                     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |

|  |  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|--|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| <b>Dimension der Gruppe/ des Partners</b>  | <b>Fremdwahrnehmung</b>  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|  | s. Diagnosebogen A1  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|  | <b>Kommunikationsfähigkeit</b>   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|  | Kommunikation einsetzen, um gemeinsames Ziel der Spieltätigkeit zu fördern (z. B. zum Weiterspielen auffordern, etc.)  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|  | <b>Gemeinschaftsgefühl</b>   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|  | sich selbst und die Mitspieler für die Spieldauer als Gruppe/ Gemeinschaft empfinden   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|  | Zusammengehörigkeitsgefühl aufbauen  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|  | <b>Gleichberechtigung</b>  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|  | den Mitspielern die gleichen Rechte wie sich selbst zugestehen (warten, bis man an der Reihe ist, etc.)  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|  | auf Bitten und Wünsche der Mitspieler eingehen und darauf reagieren (z. B. Bitte um Geduld, Bitte um Lockerung einer Regel, wenn ein Mitspieler eine benötigte Kompetenz noch nicht erlangt hat,...) |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|  | Mitspieler darauf hinweisen, wenn sie beim Spiel etwas, das zu ihrem Vorteil ist, vergessen haben (z. B. noch mal würfeln dürfen, etc.)  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|  | <b>Rücksichtnahme</b>  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|  | unter Zurückstellung eigener Bedürfnisse auf Bedürfnisse der Mitspieler achten   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|  | Regelbrüchen, die eigenen Vorteil bringen würden, widerstehen (Selbstkontrolle)  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|  | zurück halten der im Spielverlauf aufkommenden Emotionen, wenn sie sich gegen die Mitspieler richten (z. B. Ungeduldsbekundungen, Schadenfreude, etc.) (Selbstkontrolle)                             |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|  | <b>Fremde Interessen</b>   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|  | wahrnehmen, wenn Mitspieler gleiche Interessen haben   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|  | wahrnehmen, wenn Mitspieler andere, zum Teil unvereinbare Interessen haben und verfolgen   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|  | gleiche und andere Interessen akzeptieren (darauf emotional ausgeglichen reagieren)  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|  | <b>Konfliktverhalten</b>   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| s. Diagnosebogen A5  |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| <b>Kompromissbereitschaft</b>  |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| bei Spielsituation mit Interessenkonflikt zu Lösung beitragen                                      |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| bei eigener Betroffenheit zugunsten der gemeinsamen Spieltätigkeit von eigenen Interessen abrücken |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |

|  |  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| <b>Dimension der Gruppe/ des Partners</b>                  | <b>Andere stützen und stärken</b>  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | erkennen, ob ein Mitspieler eine vom Spiel verlangte Fertigkeit noch nicht oder noch nicht ganz beherrscht   |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | diesen Mitspieler bei dieser Fertigkeit unterstützen, damit entweder sein persönliches oder das gemeinsame Ziel näher rückt  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | diesen Mitspieler sogar dann unterstützen, wenn dabei die Verwirklichung des eigenen Ziels unwahrscheinlicher wird   |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | <b>Situation und Verhalten anderer einschätzen</b>   |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | Spielsituationen aus Erfahrungen kennen  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | zwischen realen und Spielsituationen unterscheiden   |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | Mitspieler kennen  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Spielziel verstehen  |  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| daraus zu erwartendes Verhalten der Mitspieler „berechnen“ |  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| <b>Dimension der Aufgabe</b>                               | <b>Ziele gemeinsam verfolgen</b>   | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> | <b>6</b> | <b>7</b> | <b>8</b> | <b>9</b> | <b>10</b> |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | erkennen, alle das gleiche Ziel haben, gemeinsam zu spielen  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | dieses Ziel verfolgen und das eigene Verhalten daran ausrichten  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | <b>Teilaufgaben identifizieren</b>   |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | Teilkomponenten des gemeinsamen Spielens eines Spiels erkennen (z. B. erst Spielfigur auswählen, würfeln, setzen, nacheinander spielen, etc.)                              |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | Teilkomponenten durchführen  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | persönliches Ziel in Teilschritte zerlegen (z. B. Mensch- ärgere- dich- nicht: erst eine sechs würfeln, dann Spielfeld umrunden, dann 1. Figur ins Zielfeld bringen, etc.) |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | Teilschritte nacheinander gehen  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | <b>Selbsteinschätzung bezogen auf die Aufgabe</b>  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | richtig einschätzen, ob Fertigkeiten für das Spiel im verlangten Maße bereits erworben wurden  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | sich eingestehen können, falls Fertigkeiten noch nicht erworben wurden   |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | für noch fehlende Fertigkeiten Unterstützung einfordern  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | <b>Regeln und Absprachen einhalten</b>   |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | s. Diagnosebogen A4  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

|                              |   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|------------------------------|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| <b>Dimension der Aufgabe</b> | <b>Handlungskompetenzen einsetzen</b>   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                              | sich in der Spielsituation an die eigenen Handlungskompetenzen erinnern                                   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                              | Handlungskompetenzen einsetzen  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                              | <b>Einblick in die Notwendigkeit von Kooperation</b>  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                              | erkennen, dass Gesellschaftsspiel nicht alleine zu spielen ist, also einen oder mehrere Partner erfordert |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                              | erkennen, dass es notwendig ist, mit diesen zu kooperieren  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                              | in Folge dessen die notwendigen Teilaufgaben der Kooperation (s. o.) anerkennen und ausführen             |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

# Anhang B:

Spielvorschläge für die  
Diagnostik des Ent-  
wicklungsbereiches  
„Sozialverhalten“

## **Anhang B:**

### **Spielvorschläge für die Diagnostik des Entwicklungsbereichs „Sozialverhalten“**

- **Au Backe!** (Zoch Verlag)
- **Bamboleo** (Zoch- Verlag)
- **Bruno ist weg** (Jugendamt der Stadt Nürnberg)
- **Concerto grosso** (Amigo)
- **Denk fix!** (Mattel)
- **Die Gnümies** (Amigo)
- **Du bist der Größte, kleiner Rabe** (Klee Spiele)
- **Fluxx** (Amigo)
- **Geistertreppe** (Drei Magier Spiele)
- **Halli Galli** (Amigo)
- **Hamsterrolle** (Zoch- Verlag)
- **Hase und Igel** (Ravensburger)
- **Ligretto** (Schmidt- Spiele)
- **Memory** (z. B. Ravensburger)
- **Mensch, ärger dich nicht!** (Schmidt- Spiele)
- **Möhren mopsen** (Haba)
- **Nacht der Magier** (Drei Magier Spiele)
- **NumNum** (Verlag Alfred Schilken)
- **Plumpssack** (Amigo)
- **Uno** (Mattel)
- **Wo ist die Kokosnuss?** (Amigo)
- ...

**Für Spielrecherche und Spielrezensionen:**

<http://www.michas-spielmitmir.de>

# Anhang C:

## Kopien der Internet- quellen

## **Anhang C1:**

**Arbeitsgruppe (2001):** Entwurf eines Seminarrahmenkonzepts für die Studienseminare für das Lehramt für Sonderpädagogik NRW.

<http://www.studienseminare.nrw.de/pb1/sond/531022973b12faa01.html>

**Stand: Sonntag, 04.06.2005, 12.30 Uhr**

## **S. 6- 7**

### **3.1. Die Qualifikation: Diagnostizieren**

Entsprechend dem Grundverständnis, dass diagnostische Prozesse das Lehrerhandeln in den wesentlichen Qualifikationen begleiten, ist das Feld: Diagnostizieren ein integraler Bestandteil der Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern für Sonderpädagogik.

Sonderpädagogische Profession weist sich mehr denn je durch Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern für Sonderpädagogik hinsichtlich der Gestaltung von Lernförderdiagnostik aus. Eine in den pädagogischen Kontext einbezogene Diagnostik ist Teil des pädagogischen Anliegens, das Kind/den Jugendlichen als Subjekt ernst zunehmen und unter Einbeziehung der Persönlichkeit sowie über eine umfassende Person-Umfeld-Analyse eine individuelle lern- und lebensbegleitende Förderung zu realisieren.

Um dieses zentrale Anliegen sonderpädagogischer Förderung qualifiziert umsetzen zu können, sind grundlegende Kenntnisse und Handlungskompetenzen erforderlich, z.B.:

- Kenntnisse über psychische und physische Entwicklungsverläufe und deren mögliche Störungen / Beeinträchtigungen
- Kenntnisse und Fähigkeiten zur kritischen Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen und diagnostischen Konzepten
- Kenntnisse und Fähigkeiten zur Anwendung diagnostischer Instrumentarien als Grundlage für Förderdiagnostik
- Kenntnisse und Fähigkeiten zur Analyse fachbezogener Lernvoraussetzungen in allen relevanten Lernbereichen
- Kenntnisse und Fähigkeiten zur Ermittlung individuellen Förderbedarfs auf der Basis von Person-Umfeld-Analysen
- Kenntnisse und Fähigkeiten zur Erstellung von Gutachten
- Kenntnisse und Fähigkeiten zur Erstellung, Ausführung und Revision individueller Förderpläne
- Kenntnisse über rechtliche Grundlagen (z.B. VO-SF, Datenschutz u.a.)
- .....
- Fähigkeit zur Interaktion und Kommunikation im Kontext diagnostischer Prozesse

- Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit weiteren an der Diagnose beteiligten Personen
- Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit anderen Institutionen
- Fähigkeit zur sozialen Perspektivübernahme
- .....
- Bereitschaft und Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit eigenen Haltungen und Wertvorstellungen
- Bereitschaft und Fähigkeit zur Entwicklung eines reflektierten Bewusstseins für das eigene Menschen- und Behinderungsbild
- Bereitschaft und Fähigkeit zur Reflexion der Bedeutung der eigenen Rolle im Diagnoseprozess
- .....

## **S. 13- 14**

### **3.8. Die Qualifikationen: Evaluieren / Innovieren**

Reflexions- und Evaluationprozesse werden als konstituierender Bestandteil des Entwurfs einer 'Lernenden Schule' gesehen. Sie beinhalten die Auseinandersetzung mit der Bewertung sonderpädagogischer Tätigkeit sowie die Weiterentwicklung sonderpädagogischer Konzepte und Standards. Evaluationsprozesse im Rahmen sonderpädagogischen Unterrichts in sonderpädagogischen Handlungsfeldern müssen dazu mit einem Instrumentarium begleitet werden, dass an die individuellen Bedingungen des Lernens und Förderns angepasst ist

Mit dem Verständnis von Schulen als 'Lernende und sich entwickelnde Organisationen' stellen sich Lehrerinnen und Lehrer für Sonderpädagogik an den jeweiligen Förderorten, an denen sie tätig sein können, dem Diskurs über didaktische Konzepte, Leistungsanforderungen, Lernergebnisse und Beurteilungsmaßstäbe. Sie bringen dort jeweils innovative Ansätze ein, die spezielle Gegebenheiten sonderpädagogischer Förderkonzepte berücksichtigen bzw. ihre Integration in den jeweiligen Kontext ermöglichen und beteiligen sich an der Schulprogrammarbeit.

Dabei erfordert die Vielfalt der Einsatzorte ein variantenreiches Verständnis für systemische Gegebenheiten und eine variable, systembezogene Handlungsfähigkeit.

Zur (Weiter-)Entwicklung der Qualifikationen: Innovieren / Evaluieren

bietet Ausbildung modellhaft Ansätze. Sie regt u.a. an und vertieft:

- Kenntnisse von Theorien der Organisationsentwicklung
- Kenntnisse aktueller sonderpädagogischer, fachlicher, fachdidaktischer und schulpolitischer Diskussionen
- Fähigkeit zur Auswahl und Anwendung innovativer Themen/Problemstellungen

- Fähigkeit zur Auswahl und Anwendung von Methoden der Entwicklung von Schule als Lern- und Lebensraum
- Kenntnisse und Anwendung von Evaluationsmethoden zur Weiterentwicklung von Schule
- Fähigkeit zur Moderation von Innovationsprozessen
- .....
- Kenntnisse und Nutzung von Möglichkeiten der Beteiligung in Mitwirkungsorganen
- Bereitschaft und Fähigkeit zur Mitarbeit in außerschulischen Gremien (Politik - Verwaltung)
- Fähigkeit zur Integration unterschiedlicher Interessen
- .....
- Bereitschaft und Fähigkeit zur Organisation eines persönlichen Fort- und Weiterbildungsprogramms
- Bereitschaft zur Offenheit für neue Ideen und Konzepte
- Bereitschaft zur kritischen Auseinandersetzung mit Qualitätsmaßstäben und Anforderungen
- .....

## **Anhang C2:**

**Becker, Gabriele:** Eine Zusammenfassung zum Sinn des Spielens für die Entwicklung des Kindes

<http://www.ghaeufele.de/Texte/Spielentwicklung/Details/details.html#1>

**Stand: Sonntag, 04.06.2005, 12.32 Uhr**

### **S. 4- 6 (des Ausdrucks)**

#### **Zu 2.) Konstruktionsspiel**

**Konstruktionsspiele sind auf ein fertiges Produkt hin ausgerichtet (z.B. Knetfigur, Zeichnung, Bauwerk). Es hat seinen Ausgangspunkt auf der funktionalen Ebene: Von sensomotorischen Übungen ausgehend - z.B. Zusammenfügen, Zusammenstecken, Auseinandernehmen - gelingt es dem Kind etwas herzustellen, was es zuvor benannt hat. Das Kind folgt der Intention, das sein Produkt nach und nach so aussehen soll "wie in echt".**

**Im Vorstadium des Konstruktionsspieles benennen Kinder ihre Produkte mit Namen, die eher willkürlich erscheinen, jedoch den Wunsch nach Rekonstruktion des Gedachten beinhalten. Es wird solange geübt, ausprobiert, bis die Ähnlichkeit zwischen Geplantem und Endprodukt sich immer mehr annähern. Es geht also um ein geplantes, ergebnisorientiertes Vorgehen im Spiel, was sowohl kognitive wie auch feinmotorische Fähigkeiten voraussetzt und trainiert.**

***Schenk-Danzinger* klassifiziert die Vorstufen des Konstruktionsspiels in drei Kategorien:**

- 1. Die unspezifisch, funktionale Stufe, die Material noch nicht sachgerecht verwendet. Das Material wird oral-sensorisch wahrgenommen, dann geworfen, aneinandergeschlagen etc (1. Lebensjahr)**
- 2. Die spezifisch funktionale Stufe, auf der Tätigkeiten wie z.B. Einfüllen und Leeren, Rollen, Kneten, horizontales Bauen in vertikales (z.B. Turmbau) übergeht (bis zum 3. Lebensjahr). Steckspiele, in denen Ähnlichkeiten bzw. Verbindungsmöglichkeiten entdeckt werden können (z.B. Konstri, Bau-fix, Lego-duplo etc.).**
- 3. Das Symbolstadium, indem die hergestellten Dinge zunächst willkürlich benannt werden; das Kind macht sich ein Bild von einer Sache, kann sie begreifen und hat einen Begriff dafür. Eine weitere Unterscheidung von Ich und du und der bewußte Einsatz des eigenen Willens (3. Lebensjahr).**

**Meiner Ansicht nach geht Schenk-Danzinger sehr vorsichtig mit der Alterseinteilung, der benannten Entwicklungsschritte beim Kind vor. Ich denke, dass das Konstruktionspiel ein Effekt des Funktionsspieles ist und daher schon viel früher einsetzt, ca. ab dem 1. Lebensjahr, und Kinder dabei auch schon durchaus orientiert und überlegt vorgehen.**

Das Kind beginnt also zunächst mit einfachen, dann immer komplizierteren Materialien konstruktiv zu spielen (Sandspiele, Wasserspiele, Kneten, Steckspiele, Bauspiele, Lego etc.).

Die Freude am Tun wird in diesem Prozess sichtlich durch die Freude am Endprodukt erweitert. Das Kind kann sein Produkt vorher benennen, es spielt nach einem vorgefassten Plan, der auch erfüllt wird. Hinzu kommt der Umgang mit Werkzeug und anderen Hilfsmitteln, die das geplante Endprodukt immer differenzierter zur Darstellung bringen lassen. Dabei ist das Kind auf Information, Hilfestellung und ggfs. Vorlagen angewiesen, wie auch auf entsprechende Materialien, die zur Verfügung stehen müssen. Besondere Bedeutung hat auch das Hüttenbauen, das in allen Kulturen zu beobachten ist und wohl mit dem Bedürfnis nach Geborgenheit, Schutz und Rückzugsmöglichkeit zusammenhängt. Auch hier gilt: es kann nur aus dem Kopf herauskommen, was auch in ihn gelangt ist, und so kann ein Kind im Spiel auch nur zur Darstellung bringen, was seinen Bedürfnissen, Erfahrungen und Wünschen entspricht. Das wiederum tritt im Spielverhalten und den Spielthemen in Erscheinung und ist daher auch wichtige Informationsquelle für uns.

Die Zeitperspektiven, Zielstrukturen, Ausdauer, Konzentrationsfähigkeit und die Fähigkeit zur Konzentration bei der Aufgabenausführung, werden vom Kind immer differenzierter wahrgenommen und mit Freude weiterentwickelt.

Das Konstruktionspiel stellt für das Kind also auch die Möglichkeit zur Abbildung von Wirklichkeit dar und ermöglicht somit die Konkretion von Lernerfahrungen. Die Sprachentwicklung ist unmittelbar an diesen Prozessen beteiligt und erlaubt dem Kind, nach und nach auch verbal seine Wahrnehmung von Wirklichkeit mitzuteilen, auch wenn dies nicht immer auf dieselbe Begeisterung stößt, wie z.B. ein Bauwerk, das von allen bewundert werden kann.

Konstruktionsspiele werden auch mit dafür vorgesehenen Bausätzen gespielt: z.B. Lego, Lego-Technik, Fischer-Technik, Märklin-Metallbausätzen etc. Die Spielmaterialien sind auch für die teilweise zeitgleichen unterschiedlichen Spielformen geeignet: für das Funktionsspiel (ziehen, werfen, reiben, klopfen etc.), für das Symbolspiel (Legos werden zu Geschirr, Waffen, Werkzeug etc.), für das Rollenspiel ("Männchen" aus Bausteinen, Darstellung von Familien- und Arbeitssituationen etc.) und für das Konstruktionspiel (Häuser, Burgen, Flugzeuge, Bagger, Autos, Raumfahrzeuge, Bahnen etc.). Das Spiel ist also nicht festgelegt, jedoch durchaus geordnet und vorstrukturiert.

Im Konstruktionspiel imitieren Kinder die Realität (der Erwachsenen) in immer wieder neuen Variationen. Dinge werden gebaut, verändert, mit neuen Funktionen versehen. Die Konstruktionserfahrungen fördern nicht nur das Verständnis für kausale Zusammenhänge, sondern auch für mehrdimensionale Strategien und Problemlösungen. Das kann wiederum Verarbeitungshilfe und Darstellung von Konfliktsituationen im Alltagsleben sein, die im Spiel gelöst werden können und damit als Problemlösungsstrategien zur Verfügung stehen. Was im wirklichen Leben als "kaputt" oder unvollständig erscheint, kann im Konstruktionspiel auf symbolischer Ebene zusammengefügt werden und Resignationstendenzen vorbeugen helfen.

Exkurs: Dreijähriger Junge in meiner Praxis, der die Trennung seiner Eltern nicht verarbeiten konnte. Hauptspielthema war zunächst das Reparieren und "heile"-machen eines kaputten Baggers. Er signalisierte damit, dass in "seiner Welt" etwas kaputtgegangen ist und das er nach Wegen sucht, seine schmerzlichen Empfindungen wieder

“heilen” zu lassen. Später übertrug er diese Erfahrungen in`s Rollenspiel mit den Handpuppen, die er als Doktor wieder heilte.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Konstruktionspiel sich als sehr vielschichtige Spielform erweist. Sie ermöglicht technisch-konstruktive Vorgänge zu begreifen und zu variieren, mit Phantasie, Gefühl, Rollenvorstellungen zu kombinieren, auf diese Weise die Wirklichkeit alleine oder mit anderen zu imitieren, Werke zu erstellen und deren Urheber zu sein und damit auch die Erweiterung der eigenen Handlungs- und Denkräume; nicht zu vergessen die Erfahrungen mit Gemeinschaft, wenn gemeinsam geplant, ausgeführt und das Endprodukt bestaunt und ins Spiel einbezogen wird: Da kann Team-Arbeit gelernt werden, die an der Sache orientiert ist und zu einem konstruktiven Ergebnis führt.

### Zu 3) Rollenspiel

Während im Funktionsspiel die Handlung im Vordergrund steht, gewinnt im Rollenspiel die symbolische Darstellung von Wahrnehmungsinhalten, Verhaltensweisen, Konfliktsituationen etc. an Bedeutung. Es geht um die sprachliche, gedankliche und konkret in Handlung umgesetzte Verarbeitungsmöglichkeit von tatsächlich Erlebtem über Imitation und Projektion, Transformation in symbolische Darstellungen und Handlungen. Das Kind stellt Erlebtes zum “Schein” dar. Dies kann auch auf andere Personen oder Dinge (Puppen, Plüschtiere etc.) übertragen werden. Das Kind stellt über die Spielinhalte eine fiktive Welt dar, in welcher z.B. unverstandene Verhaltensweisen der Eltern oder anderer Bezugspersonen imitiert werden, um einen Bezug dazu zu bekommen, oder um Rollen zu trainieren, die den Erwartungshaltungen und Vorstellungen der Eltern entsprechen. In erster Linie beinhaltet das Rollenspiel die Möglichkeit zur Reproduktion der Alltagswelt des Kindes und ist ein interessanter Spiegel (vor allem bei Vater-Mutter-Kind-Spielen) für das Verhaltensrepertoire der Eltern und deren Umgangsweisen mit dem Kind. Nicht selten höre ich von Eltern, dass sie, mit Staunen oder Mißfallen, sich selbst im Spiel des Kindes wiedererkannt hätten.

Interessant ist, dass das Kind sich selbst im Spiel nicht imitiert, sondern seine Wahrnehmung von Rollen oder Verhaltensweisen der Menschen seiner Umgebung. Es bestimmt selbst, welche Bedeutung die Dinge haben, die es zur Hand nimmt oder ins Spiel einbezieht. Was und wie das Kind spielt, steht in unmittelbarem Zusammenhang mit seiner aktuellen Lebenssituation. Mit der Nachahmung möchte das Kind jedoch nicht immer dasselbe erreichen, wie seine “Vorbilder”. Vielmehr wird über die Imitation z.B. der Eltern ein Verstehen ihrer Verhaltensweisen gesucht, um deren Richtigkeit nachzuvollziehen oder zu überprüfen. So kann über die wiederholte Reproduktion auch eine Art Desensibilisierung in Gang gesetzt werden, die Mißverständnisse abflachen lassen und die Übernahme der Weltsicht der Eltern übernehmen helfen.

Kinder suchen im Rollenspiel jedoch auch nach Lösungswegen für Irritationen und Konflikte, um eine Beziehung zu sich selbst, den eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten herzustellen. Impulse dafür erhalten sie im Spiel mit anderen Kindern und dem mutigen Ausprobieren eigener Vorstellungen und Wahrnehmungen im Umgang miteinander. Da kann es dann auch schon mal zu Konflikten, Spielabbrüchen oder abenteuerlichen Problemlösungen kommen.

Kinder denken häufig laut, führen Selbstgespräche im Spiel und üben sich darüber in der Kommunikation mit sich selbst. Das sich selbst hören fördert die Selbstwahrnehmung, Sprache und Verarbeitungsfähigkeit. Was ausgesprochen wird, kreist nicht mehr

sorgenvoll im Kopf herum, sondern erhält eine Konkretion und damit eine Richtung, auf die das Kind weitere Gedankengänge und Handlungen folgen läßt. Die Fähigkeit zum Selbstgespräch hat selbstheilende und regenerative Wirkungen, was im Erwachsenenalter meist als "kindlich oder senil" abgetan wird. Dabei hat das "im Gespräch sein mit sich selbst" auch als Erwachsener dieselben Effekte und hilft Sorgenkonstrukte zu enttarnen und abzubauen - aber wollen wir das auch immer so?!

Kindliches Rollenspiel beinhaltet einerseits die Darstellung der Rollen, die das Kind erfährt - z.B. Eltern, Erzieher/innen, Lehrer/innen, Bauarbeiter, Polizist/inn/en, Ärzte/innen - sowie Rollen, die Wünsche, Sorgen und Ängste des Kindes widerspiegeln, oder wie sich das Kind gerne sehen oder erleben möchte (z.B. als Ritter, Held, Krankenschwester, Mutter, Vater etc.).

Das Bestreben im Rollenspiel orientiert sich an immer realeren Darstellungen der Wirklichkeit, was sich bei der Auswahl der Spielmaterialien bemerkbar macht (echte Küche, echtes Essen, Verkleidung oder realitätsabbildendes Spielmaterial, wie Playmobil oder Lego-System). Je mehr das Kind sich mit der Alltagswirklichkeit abfindet, desto realistischer und originalgetreuer müssen die Abbildungen im Rollenspiel sein, da die Wirklichkeit "nun mal so ist". Es werden ganze Geschichten gespielt, Rollenabläufe müssen vorher geplant und abgesprochen werden, um ggfs. korrigierend einwirken zu können und "Spielverderbern" Regieanweisungen geben zu können oder diese auszuladen "dann darfst du nicht mehr mitspielen, wenn du das so nicht spielen willst".

## **Anhang C3:**

**Open Site. The Open Encyclopedia Project:** Gesellschaftsspiele: Definition

<http://open-site.org/International/Deutsch/Spiele/Gesellschaftsspiele/>

**Stand: Sonntag, 04.06.2006, 12.35 Uhr**

### **S. 1 (des Ausdrucks)**

#### **Definition**

1. Sammelbezeichnung für Regelspiele, die von einer bestimmten Anzahl von Spielern unter Verwendung bestimmter Spielmaterialien auf relativ beschränktem Raum gespielt werden können. Dabei können abhängig von den verwendeten Spielmaterialien folgende Formen unterschieden werden:
2. Materialgebundene Gesellschaftsspiele erfordern zu Ihrer Umsetzung bestimmte (Spiel)Materialien. Dabei kann es sich einerseits um Gebrauchsgegenstände (Papier, Bleistift, Lexikon o.ä.) handeln, die im Haushalt normalerweise anderweitig eingesetzt werden, oder um spezielle Spielmaterialien, deren Zweck einzig in der Verwendung im Spiel besteht (Spielfiguren, Würfel, Karten, Spielpläne etc.). Meist werden diese Materialien gemeinsam in einem Behälter (z.B. Schachtel oder Leinensack) verwahrt. Die heute bei uns häufigste Form der Materialgebundenen Gesellschaftsspiele stellen die 'Kommerziellen Gesellschaftsspiele' dar, die von Spielzeugherstellern oder Spielverlagen produziert und über den (Spielwaren)handel oder Direktvertrieb an den Kunden / Spieler verkauft werden.
3. Materialfreie Gesellschaftsspiele - benötigen zu Ihrer Durchführung keinerlei Materialien und können daher jederzeit gespielt werden, sofern die sonstigen Voraussetzungen (Raum, Mitspieler etc.) gegeben sind.
4. Im weitesten Sinn Bezeichnung für alle 'Spiele', die in Gesellschaft, also unter Teilnahme anderer Mitspieler gespielt werden.

# Schlussversicherung

Ich versichere, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst, keine anderen Quellen und Hilfsmittel als die angegebenen benutzt und die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder Sinn nach entnommen sind, in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht habe.

Das gleiche gilt auch für beigegebene Zeichnungen, Kartenskizzen und Darstellungen.

Bad Lippspringe, den 06.06.2006

---